



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

YARATICI OKUMA TEKNİKLERİNİN OKUMAYLA İLGİLİ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE ETKİSİ

EBRU DUNDAR

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

**YARATICI OKUMA TEKNİKLERİNİN OKUMAYLA İLGİLİ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE ETKİSİ**

EBRU DUNDAR

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ali TÜRKEK

İzmir

2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okumayla İlgili Çeşitli Değişkenlere Etkisi” adlı çalışmanın içerdđđi fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

07/10/2022

Ebru DUNDAR

Tarih: 14/10/2022

Tez Başlığı:

Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okumayla İlgili Çeşitli Değişkenlere Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 132 sayfalık kısmına ilişkin, 12/10/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 19'dur**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : EBRU DUNDAR
Öğrenci No : 2018950008
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler
Programı : Türkçe Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☐

Doktora ☒

ÖĞRENCİ

EBRU DUNDAR

DANIŞMAN

Doç. Dr. ALİ TÜRKEL

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltilme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecimin başından sonuna kadar her aşamasında bana yol gösteren, desteğini ve emeğini benden esirgemeyen çok değerli danışmanım Doç. Dr. Ali TÜRKEK'e içtenlikle teşekkür ederim. Tezimi yazarken birçok kez kapısını çalıp çokça yardımını gördüğüm, akademik birikimi ile tez çalışmama katkılar sağlayan Dr. Arş. Gör. Eylem Ezgi AHISKALI'ya, Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümündeki kıymetli hocalarıma ve aileme sonsuz teşekkürlerimle...

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	5
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Yaratıcılık.....	9
2.1.1.1. Eğitimde Yaratıcı Kişiliğin Özellikleri	10
2.1.1.2. Yaratıcılık Geliştirilebilir mi?	12
2.1.1.3. Yaratıcı Bireyler Yetiştirmede Öğretmen Rollerini	14
2.1.2. Okuma Becerisi ve Okuma Eğitimi	17
2.1.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi	23
2.1.2.2. Türkçe Öğretim Programlarında Okuma Becerisi	26
2.1.2.3. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri.....	29
2.1.2.3.1.Sesli Okuma	29
2.1.2.3.2.Sessiz Okuma	30
2.1.2.3.3. Göz Atarak Okuma	31

2.1.2.3.4. Özetleyerek Okuma.....	31
2.1.2.3.5. Not Alarak Okuma	32
2.1.2.3.6. Tahmin Ederek Okuma	32
2.1.2.3.7. Söz Korosu	33
2.1.2.3.8. Okuma Tiyatrosu.....	33
2.1.2.3.9. Tartışarak Okuma.....	34
2.1.2.3.10. Hızlı Okuma	34
2.1.2.3.11. Eleştirel Okuma.....	34
2.1.2.3.12. Gündümlü Okuma.....	35
2.1.2.3.13. Metinler arası Okuma.....	35
2.1.2.3.14. Ekran Okuma	35
2.1.2.3.15. Grup Olarak Okuma.....	35
2.1.2.3.16. Seçmeci Okuma	36
2.1.2.3.17. Soru Sorarak Okuma	36
2.1.2.3.18. Ezberleyerek Okuma	36
2.1.2.3.19. İşaretleyerek Okuma	36
2.1.2.3.20. Yaratıcı Okuma	37
2.1.2.3.20.1. Yaratıcı Okuma Süreci.....	38
2.1.2.3.20.2. Türkçe Derslerinde Uygulanabilecek Yaratıcı Okuma Teknikleri	40
2.1.3. Tutum	47
2.1.3.1. Okumaya Yönelik Tutum.....	49
2.1.4. Motivasyon (Güdü)	50
2.1.4.1. Okumaya Yönelik Motivasyon	50
2.2. İlgili Araştırmalar.....	52
2.2.1.Yurt İçi Araştırmaları	52
2.2.2.Yurt Dışı Araştırmaları	56

BÖLÜM III	59
YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Çalışma Grubu	61
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	61
3.4. Uygulama Süreci.....	64
3.4.1. Uygulama Öncesi	65
3.4.2. Uygulama Sırası	66
3.4.3. Uygulama Sonrası	68
3.5. Verilerin Analizi.....	68
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	68
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	71
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	72
3.7. Araştırmacının Rolü	73
BÖLÜM IV	74
BULGULAR.....	74
4.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	74
4.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	76
4.3.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	78
4.4.Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79
4.5.Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum	81

4.6.Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma İç Motivasyonu Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	82
4.7.Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Becerisine Yönelik Uygulama Sürecinin Başındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83
4.8.Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Becerisine Yönelik Uygulama Sürecinin Sonundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	85
BÖLÜM V	88
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	88
5.1.1. Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	88
5.1.2. Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okuma Tutumu Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
5.1.3. Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okuma İç Motivasyonu Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	91
5.1.4. Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Öğrencilerin Okuma Becerisine Yönelik Görüşlerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	91
5.2. Öneriler	94
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	115
EK 1.	115
ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ	115
EK 2. ETİK İZİN	117
OKUL İZİNLERİ.....	118
ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ	119
EK 1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzni	119
EK 2. Okuma İç Motivasyonu Testi İzni	120
EK 3. Okuma Tutumu Testi İzni.....	121
EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	122

EK 5. Ders Planı Örnekleri	123
EK 6. Belirtke Tablosu.....	130
EK 7. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler	131



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Araştırma modelinin görünümü</i>	60
Tablo 2 <i>Deney grubunda kullanılan metinler, metin türleri, tema ve yaratıcı okuma teknikleri</i>	67
Tablo 3 <i>Deney ve kontrol grubu nicel veri toplama araçları puanları dağılımına ilişkin ortalama, çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçları</i>	69
Tablo 4 <i>Grupların okuduğunu anlama başarılarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değeri</i>	74
Tablo 5 <i>Grupların okuduğunu anlama başarı öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	75
Tablo 6 <i>Grupların okuma tutumuna ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değeri</i>	76
Tablo 7 <i>Grupların okuma tutumu öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	77
Tablo 8 <i>Grupların okuma iç motivasyonuna ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değeri</i>	78
Tablo 9 <i>Grupların okuma iç motivasyonu öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	78
Tablo 10 <i>Deney grubunun okuduğunu anlama başarısına ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değeri</i>	79
Tablo 11 <i>Deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi sontest ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	80
Tablo 12 <i>Deney grubunun okuma tutumuna ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değeri</i>	81
Tablo 13 <i>Deney grubunun okuma tutumu sontest ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	81
Tablo 14 <i>Deney grubunun okuma iç motivasyonuna ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değeri</i>	82
Tablo 15 <i>Deney grubunun okuma iç motivasyonu sontest ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	82

Tablo 16 <i>Uygulama sürecinin başında öğrencilerin okuma derslerine yönelik duygularına ilişkin görüşleri</i>	83
Tablo 17 <i>Uygulama sürecinin başında öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin görüşleri</i>	84
Tablo 18 <i>Uygulama sürecinin başında öğrencilerin okuma ilgi ve meraklarına ilişkin görüşleri</i>	84
Tablo 19 <i>Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin okuma derslerine yönelik duygularına ilişkin görüşleri</i>	85
Tablo 20 <i>Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin görüşleri</i>	86
Tablo 21 <i>Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin okuma ilgi ve meraklarına ilişkin görüşleri</i>	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 <i>Yukarıya/aşağıya doğru cümle bağdaştırma tekniği</i>	43
Şekil 2 <i>Sütun tekniği</i>	45
Şekil 3 <i>Şablon tekniği</i>	46



ÖZET

YARATICI OKUMA TEKNİKLERİNİN OKUMAYLA İLGİLİ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE ETKİSİ

Bu çalışmada, yaratıcı okuma tekniklerinin okuduğunu anlama başarısına, okuma tutumuna ve okuma iç motivasyonuna etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel bölümünde de görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda altıncı sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci (20'si deney grubu, 20'si kontrol grubu) oluşturmuştur. Uygulama sürecinde deney grubuna on hafta boyunca haftada üç ders saati olmak üzere, yaratıcı okuma tekniklerine göre planlanan etkinlikler, kontrol grubuna MEB 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleri yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarısını belirlemek için Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi, Karahan (2018) tarafından geliştirilen okuma tutumu ölçeği ve Kurnaz (2019) tarafından geliştirilen okuma iç motivasyonu ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretim sürecinin başında ve sonunda katılımcıların okuma becerisi derslerine ilişkin görüşlerini toplamak için deney grubundaki öğrencilere “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Nicel verilerin istatistiksel çözümleri için betimsel istatistikler, bağımsız örneklemeler için t testi ve karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA ile yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda yaratıcı okuma teknikleri ile yapılan okuma becerisi derslerinin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, okuma tutumu ve okuma iç motivasyonu kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan görüşmelerle deney grubu öğrencilerinin okuma becerisi derslerine ilişkin görüşlerinin sürecin başındaki görüşlerine kıyasla oldukça olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda; yaratıcı okuma teknikleri ile yapılan okuma derslerinin okuduğunu anlama başarısını, okuma tutumunu ve okuma iç motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, okuma becerisi, yaratıcı okuma.

ABSTRACT

THE EFFECT OF CREATIVE READING TECHNIQUES UPON VARIOUS VARIABLES RELATED WITH READING

In this study, it was aimed to determine the effects of creative reading techniques on reading comprehension achievement, reading attitude and reading intrinsic motivation. Mixed method, in which qualitative and quantitative methods are used together, was used in the research. Quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative part of the research, and interview technique was used in the qualitative part. Appropriate sampling method was used in the selection of the study group. The study group of the research consisted of 40 sixth grade students (20 experimental group, 20 control group) in a public school in the 2021-2022 academic year. During the implementation process, activities planned according to creative reading techniques were given to the experimental group for ten weeks, three hours a week, and reading activities in the 6th grade Turkish textbook of the Ministry of Education were given to the control group. The reading comprehension achievement test developed by Ülper, Çetinkaya, and Bayat (2017), the reading attitude scale developed by Karahan (2018), and the reading intrinsic motivation scale developed by Kurnaz (2019) were pretest, posttest and permanency test to determine the reading comprehension success as a data collection tool. was used as In addition, "Semi-Structured Interview Form" was applied to the students in the experimental group in order to collect the opinions of the participants about the reading skill lessons at the beginning and end of the teaching process. Descriptive statistics for statistical solutions of quantitative data were performed with t-test for independent samples and two-way ANOVA for mixed measures. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. At the end of the study, the reading comprehension success, reading attitude, and reading intrinsic motivation of the experimental group students of the reading skill lessons with creative reading techniques were found to be significantly higher than the control group students. With the interviews, it was determined that the experimental group students' views on reading skill lessons were quite positive compared to their views at the beginning of the process. At the end of the research; it was concluded that reading lessons with creative reading techniques increased reading comprehension success, reading attitude and reading intrinsic motivation.

Keywords: Turkish teaching, reading skill, creative reading.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden oluşmuş içtimai bir müessesedir (Ergin, 2009). İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellikleri arasında şüphesiz dil yetisi gelmektedir. Bireyler arasında anlaşmayı sağlayan dilin ana bileşenlerini anlama ve anlatma becerileri oluşturmaktadır. İnsanlar anlama ve anlatma becerileri ile dünyaya gelir. Bu beceriler bireylerde zamanla resmi ve gayri resmi olarak gelişim gösterir.

Dil öğretiminin hedefi, bireylerin dil aracılığıyla çeşitli bilgi kaynaklarına ulaşip duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir. Ülkemizde anadili öğretimi dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin doğru ve etkili bir biçimde kazandırılması üzerine kuruludur. Anadilini doğru bir şekilde kullanabilmek için bu becerilere tam olarak hâkim olmak gerekmektedir. Temel dil becerilerinden olan anlama becerisini dinleme ve okuma, anlatma becerisini de konuşma ve yazma becerileri oluşturmaktadır. Bilindiği üzere çağımızda hızlı bir biçimde çoğalan bilgilere ulaşmanın yöntemlerinden biri de okumadır.

Okuma, kelimelerin duyu organları ile algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayalı zihinsel bir etkinlik (Sever, 2004); bireyin dünyasını genişletip kişiliğinin biçimlenmesini sağlayan, onu başkalarına bağlayan bir beceri (Keleş, 2006); görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi ses ve beynin farklı görevlerinden meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007). Bireylerin anlama gücünü geliştiren ve bilgi dağarcığını zenginleştiren bu beceri, öğrenmenin temel aracı olduğundan başarı için adeta bir anahtar durumundadır (Akkaya & Özdemir, 2013). Dil ve kişiliğin gelişiminde en etkili araçlardan biri olan okuma becerisi (Özbay, 2011) diğer becerilerin doğru bir biçimde edinilmesinde de en temel ögedir (Moats, 1999).

Toplumların her anlamda ilerlemesinde ve gelişmesinde güçlü ve sağlam bilgi birikime sahip bireylerin yetişmesi oldukça önemlidir. Bilgiye ulaşmada en çok kullanılan beceri okuma becerisi olduğundan bu beceri tarih boyunca her dönem ve her toplumda insan hayatının çok değerli bir parçası olarak yerini korumuştur. Maraşlı'ya göre (2012) okumak,

geçmişten bugüne insanlığı geliştiren önemli bir faktördür. Çünkü okuyup biriktiren ve üreten toplumlar yaşamın her alanında değerli başarılarla imza atar ve insanın sahip olduğu gücün farkına varılmasını sağlar. Toplumların gelişmişlik düzeylerinin okuma oranları ile ölçüldüğü düşünüldüğünde bu becerinin kazanılıp geliştirilmesi son derece mühimdir.

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde de bilgiye ulaşmada ve mevcut bilgiler ile yetinmeyip bunları kullanarak yeni bilgiler üretmede okuma becerisinin çok önemli bir yeri vardır. Bu çağda bireyden okuduklarını ezberlemeleri değil ulaşılan bilgileri, var olan bilgileri ile kıyaslayıp analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel işlemlerden geçirmeleri beklenmektedir. Ülkemizin de katıldığı PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerin okuduklarına ilişkin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel işlemleri yaparak mevcut bilgilerini kullanma becerileri ölçülmektedir. Bu doğrultuda ülkelerin eğitim politikalarında yalnızca bilgi sahibi bireyler yetiştirmenin ötesinde, bireylere eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması bir hedef haline gelmektedir. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesi karşılaşılan yeni bilgilerin alınıp bunların zihinde işlenmesine ve bireylerin yaşamında kalıcı değişim sağlamasına bağlıdır. Bu süreçte okuma becerisi çok önemli bir yer ediniş ve bireylere sınırsız öğrenme kapılarını açmaktadır.

Okumak öğrenmenin, öğrenme de başarının anahtarıdır. Çünkü öğrenciler okuyarak dil becerilerini, sözcük hazinelerini ve genel kültür seviyelerini zenginleştirirler (Yıldız, 2013). Dolayısıyla bu durum öğrencilerin okuma yoluyla bilgi birikimlerini arttırıp akademik başarılarını olumlu yönde etkiler. Bu sebeple bireylere okuma eğitimini doğru ve etkili kazandırma büyük bir önem taşımaktadır. 2015 (MEB) programında olduğu gibi 2019 (MEB) yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki temel beceriler içinde okuma becerisinin yeri oldukça önemlidir.

Okuma becerisi eğitimi belli aşamalardan oluşur. Bu aşamalar öncelikle sözcükleri tanımak, ardından metni anlamak ve yorumlamaktır. Okumanın düşünsel bir etkinlik hali alması okuduğunu anlama becerisinin kazanılması ile mümkündür (Karahan, 2018). Okuduğunu anlama, sunulan bilgiler ile daha önceden edinilen bilgilerin bütünleşmesi ile yeni bir anlam kurulmasıdır (Bozpolat, 2012). Okuduğunu anlama becerisi, yalnızca okumanın öğrenilmesiyle kendiliğinden gelişen bir beceri değildir (Moats, 1999). Bu beceriyi bireylere kazandırarak onların yaşamlarının anlamlı olmasını sağlayacak en büyük katkı, öğretim programlarında ve sürecinde yer almaktadır (Akyol, 2013). Bu sebeple eğitim ortamlarında bu

becerinin doğru ve etkili olarak kazandırılması adına alanyazında farklı yöntem ve tekniklerin etkililiği araştırılmış ve çeşitli uygulamalarla bireylere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılabilceğı vurgulanmıştır (Sidekli & Çetin, 2018); (Köksal & Ünal, 2008); (Aydın, Erol, & Kaya, 2020); (Gelen, Dolapçioğlu, & Keskin, 2008).

Okuma; dil ve zihinsel becerileri geliştirip düşünceleri zenginleştirme ve bilgileri yeniden inşa etme uygulamalarının başında yer almaktadır. Bu yüzden ilkokuldan yükseköğrenime kadar derslerde okuma etkinliklerine ayrı bir önem verilmektedir (Güneş, 2012). Bu amaca uygun olarak dil öğretim sürecinde öğrencilere ezberden uzaklaşarak anlama dayalı bir okuma becerisi kazandırabilmek amacıyla alanyazında her geçen gün çağdaş yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilmektedir. Bunlardan biri de yaratıcı okumadır.

Yaratıcı okuma; metnin içeriğinde sunulan anlamın yanında ima edilen diğer anlamlara ulaşma, metne ilişkin tepkiler oluşturma ve eleştirel değerlendirme amacıyla yapılan okuma türüdür (Adams, 1968). Bu okuma türünde okur, metinde açıkça verilmeyen orijinal fikirleri kendisi üretir. Yaratıcı okuma sürecinde yazarın anlattıkları ile yetinmeyen, sürece aktif bir biçimde katılan ve metne eklemeler yapan bir okur çıkar karşımıza.

Güneş'in (2016) belirttiğı gibi okumak yazılı bir metni keşfetmek, anlamak ve verilen bilgileri zihinde yapılandırmanın ötesindedir. Okumak tüm bu zihinsel işlemlerin yanında sunulan metnin anlamına gönüllü olarak katkıda bulunmaktır. Yani bireylerin ön bilgileriyle metnin anlamını bulup bu anlamları bir araya getirerek yeni anlamlar meydana getirmesidir. Böylece okur, metni anlamının ötesine geçerek metinde sunulan bilgileri ölçer, değerlendirir, yorumlar ve yeni anlamlara ulaşır. Yani metne yeni bilgiler üretir. Göktürk'e göre (2019) okuma sürecinde okur için önemli olan yalnızca yazarın anlattığı ya da gösterdiği değil, okurun düş gücünü kullanarak bu anlatılan veya gösterilenlerden çıkardığıdır. Daha net ve güçlü bir deyişle okuyucu, söylenenden söylenmeyeni anlayarak metni kendi kafasından yeniden yazmalıdır. Böylelikle okur, o yapının ortak yazarı olma niteliğini kazanır. Bu süreçte şüphesiz yaratıcılık becerisi ön plana çıkmaktadır.

Moorman ve Ram'e göre (1994) yaratıcı okumanın temelinde yaratıcılık vardır. Bu okuma yöntemi, olanda görünmeyenleri fark edebilmeye dayalıdır. Bu noktada öncelikle metnin doğru anlaşılabilmesi çok önemlidir. Metni iyi anlayan okur metinde farklı ve yeni olanı arar. Okur metni kavramanın ötesine geçerek ve okuduklarını dışarıdan yeniden inşa eder. Adams'a göre (1968) bireylerde etkili bir okuma becerisi geliştirmek için okul programlarına hemen her düzeyde yaratıcı okuma dâhil edilmelidir.

Ülkemizde öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde ciddi sorunlar yaşandığı bilinen bir gerçektir. Bu sebeple yaratıcı okuma üzerinde yapılan araştırmaların ülkemizdeki eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması gerektiği bazı araştırmacılarca da önemle vurgulanmaktadır (Kasap & Susar Kırmızı, 2017).

Okuma eğitiminde bireylerin kendileri ve yaşadıkları topluma fayda sağlayabilmesi için öncelikle okumayı sevmesi ve okumaktan kaçmaması gerekmektedir (Akkaya & Özdemir, 2013). Bu noktada bireylerin okuma tutumunun olumlu yönde geliştirilmenin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Çünkü bireylere okuma alışkanlığı kazandırabilmek için onların okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları oldukça önemlidir. Alanyazında yapılmış bazı çalışmalar da bu durumu doğrular niteliktedir (Özbay, Bağcı, & Uyar, 2008), (Balcı, Uyar, & Büyükkiz, 2012). İncelenen çalışmalarda elde edilen bulgular, okuma eğitimi kazanımlarına ulaşabilmede okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin ne denli önemli olduğunu bir kez daha göstermektedir. Bu çalışmada, yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumuna anlamlı bir katkı sunması beklenmektedir.

Birey, yaşamı boyunca kazandığı tecrübelerle tutumlarını belirler. Bu tutumlar da bireyin motivasyon sürecinin şekillenmesini sağlar (Karahana, 2018). Okumayı bir beceri ve alışkanlık haline dönüştürme sürecinde tutum kadar çok önemli olan bir başka faktör de okuma motivasyonudur. Okuma motivasyonu; okumaya ilişkin istek, merak, ilgi, tutum ve davranışın meydana gelebilmesi; okumanın değerli bir fiil olarak onay görebilmesi ve okuma alışkanlığının kazanılabilmesi için oldukça önemlidir (Katrancı, 2015). Bireyi okumaya yönlendiren ve okuma eyleminin sürekliliğini sağlayan bu gücün olumlu yönde gelişimini sağlama konusunda eğitim ortamlarında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okuma motivasyonunun önemi göz önünde bulundurularak bu çalışmada yaratıcı okuma uygulamalarının, bireylerin okuma motivasyonu üzerindeki etkilerinin de belirlenmesi amaçlanmıştır.

Türkçe dersleri temel becerilerin edinimi sırasında yapılan uygulamalarla yaratıcılığın ortaya çıkması ve geliştirilmesi için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Alanyazında yaratıcı okuma uygulamaları ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu sınırlılıktan yola çıkarak geliştirilen bu çalışmada yaratıcı okuma uygulamalarının okuduğunu anlama başarısı, okumaya yönelik tutum ve okuma iç motivasyonu üzerindeki etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Amaç ve Önem

Bilgi edinme sürecinde okuma becerisinin çok önemli bir yeri vardır. Bu beceri, öğrenme isteğinin ve merak duygusunun giderilmesini sağlayıp geliştirilmesi gereken bir alanı ifade eder. Bu sebeple çok erken çağlardan itibaren bireylere okumanın öğretilmesi ve geliştirilmesi için eğitimler verilir. Ülkemizde bireylere bu eğitimler, öğretim programları aracılığıyla Türkçe derslerinde kazandırılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı özel amaçları içinde okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirilmelerinin sağlanması (MEB, 2019) amacına yönelik günümüzde okuduğunu anlayan, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirmesine çok önem verilmektedir. Okuma becerisi yetersiz olan öğrenciler Türkçe derslerinde de diğer derslerde de önemli sorunlar ile karşılaşabilmektedir. Bu sebeple her geçen gün okuma becerisinin gelişime yönelik farklı yöntem ve teknikler geliştirilmekte ve bunların etkililiği uzmanlarca araştırılmaktadır.

Bilindiği üzere geleneksel okuma öğretimi yaklaşımlarının odak noktası okuduğunu anlama becerisidir. Oysa okuduklarına birebir katılamayan bireyler, okuma sevgisini kazanamayıp üst basamaklara çıkamamakta ve okuma alışkanlığı edinmemektedir (Türkel & Önlüçömert, 2013). Okumanın bir süreç olduğu ve okurun da bu sürecin etkin bir katılımcısı olduğu gerçeği göz önüne alındığında okumanın sadece verilen metin anlamının ötesinde yaratıcı ve zihinsel boyutlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda bireylere okuma becerisi kazandırmada yaratıcı okuma uygulamalarının önemli bir yeri vardır.

Yaratıcı okuma, bireylerin okudukları metinler ile ulaştığı bilgiler aracılığıyla var olan bilgilerin dışına çıkarak zihninde yeni şemalara ulaşmasına dayanmaktadır (Ramsey, 1930). Bu okuma tekniği, bireylerin süreç boyunca etkin olmasını sağlayarak onlara üst düzey düşünme becerileri kazandırmaktadır. Sorgulayan, eleştiren, orijinal fikirler üreten, yaratıcılığını üst seviyede kullanabilen bireyler hem kendi gelişimine hem de yaşadıkları toplumun gelişimine katkıda bulunurlar (Kasap & Susar Kırmızı, 2017). Bu sebeple konu alanının temeli olarak yaratıcı okuma tekniklerinin seçildiği bu araştırmanın sonuçlarının oldukça değerli olacağı düşünülmektedir.

Okuma alanında çalışma yapan araştırmacılar; bireylerin okumaya yönelik tutumlarının, onların okuma motivasyonunu ve ilerleyen yıllardaki başarısını etkilediğini belirtmiştir (Özbay & Uyar, 2009). Eğitim ortamlarında öğretmenlerin, bireyin tutumlarının oluşmasında son derece etkileyici bir konumda oldukları düşünüldüğünde derslerde yapılacak etkili okuma uygulamalarının önemi bir kez daha ön plana çıkmaktadır.

Günümüzde bir toplumun gelişmişliği okuma alışkanlığına göre belirlenmektedir (Kırmızı, 2012). Bu bağlamda bireylerin okuma alışkanlığını geliştirmek, eğitimin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Okumanın bir alışkanlık olabilmesi için de bireylerin bu beceriye yönelik eylemleri kendi istekleri ile gerçekleştirmesi gerekir. Bireyi okumaya yöneltten içsel veya dışsal faktörler onun okuma motivasyonunu oluşturur. Akyol'a göre (2005) motivasyon, bireylerin davranışlarını yönlendiren ana değişkenlerden biridir ve okumayı öğrenip geliştirmede etkili temel faktörlerin başında gelmektedir. Bu sebeple bu araştırmada okuma tutumu ve okuma motivasyonu kavramları üzerinde durulmuş, etkililiği araştırılan tekniklerin okuma tutumu ve okuma motivasyonu üzerinde kayda değer sonuçlar elde edileceği öngörülmüştür.

Sonuç itibarıyla yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında, bireylerin üst düzey bir okuma türü olarak nitelendirilen yaratıcı okuma becerilerini kazanmaları oldukça önemlidir. Ancak yaratıcı okuma kavramının alanyazında yeni sayıldığı ve ilgili araştırmaların da çok sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ülkemizde yaratıcı okumaya ilişkin araştırmaların özellikle son beş yılda arttığı ancak bu araştırmaların çoğunlukla ilköğretim öğrencileri üzerinden yürütüldüğü (Gürer, 2021); (Yetgin, 2020); (Kasap, 2019); (Hızır, 2014); (Yurdakal İ. H., 2018) saptanmıştır. Ortaokul öğrencileri ile yürütülen sınırlı sayıdaki araştırmalarda da yaratıcı okuma uygulamalarının eleştirel düşünmeye, yaratıcılığa, görsel okumaya, Türkçe dersine yönelik tutum gibi değişkenlere etkisi incelenmiştir (Aytan, 2014); (Han, 2020). Bu çalışmanın, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu ve yaratıcı okuma uygulamalarının etkisinin incelendiği değişkenlerin özellikleri bakımından diğer çalışmalardan ayrıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın, alanyazında özgün araştırma olanakları yaratacağı öngörülmektedir. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarının farklı metin türlerinde ve farklı çalışma gruplarında uygulama olanağı tanınması ile Türkçe eğitimi alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılabilecek sonuçların alanda yapılacak yeni çalışmalarda araştırmacılara, öğretmen ve öğrencilere yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problemi “ Yaratıcı okuma tekniklerinin okuduğunu anlama başarısına, okuma tutumuna ve okuma iç motivasyonuna etkisi nedir ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” biçimindedir.

Araştırmanın problemine yönelik alt problemler şunlardır:

1. 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubunun *okuduğunu anlama başarısı* öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubunun *okuma tutumu* öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubunun *okuma iç motivasyonu* öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumu sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubundaki öğrencilerin okuma iç motivasyonu sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubundaki öğrencilerin okuma becerisine ilişkin sürecin başında görüşleri nelerdir?
8. Deney grubundaki öğrencilerin okuma becerisine ilişkin sürecin sonunda görüşleri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki öğeler ile sınırlandırılmıştır:

1. Dil becerisi olarak okuma becerisi,
2. Öğretim içeriği olarak yaratıcı okuma teknikleri,
3. Öğretim programı olarak hazırlanan ders planları ve planlardaki kazanımlar,
4. Çalışma grubu olarak 6. Sınıfa devam eden 20 deney, 20 kontrol grubundan oluşan 40 öğrenci,
5. Süre olarak 10 hafta ve 30 ders saati,
6. İçerik olarak araştırma sonunda elde edilen bulgularla sınırlandırılmıştır.

1.5. Varsayımlar

1. Çalışma grubundaki öğrenciler tüm süreçlere yansız bir katılım sağlamıştır.
2. Araştırmanın uygulama sürecine katılımında gönüllük esası aranmıştır.

3. Öğrenciler deney sürecinde uygulanan öğretim içeriği dışındaki herhangi bir değişkenin etkisinde kalmamıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir” (Özdemir, 2011, s. 11).

Yaratıcı okuma: Çıkarım yapmak, ima etmek, uygun tepkiler vermek ve eleştirel değerlendirme için yapılan okuma eylemi (Adams, 1968).

Okuduğunu Anlama: “Yapılandırmacı yaklaşıma göre anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır” (Güneş, 2009, s. 190).

Tutum/Okuma Tutumu: “Tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir deyişle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir” (İnceoğlu, 2011, s. 16).

Motivasyon/Okuma Motivasyonu: “Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır” (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık üzerine ilk bilimsel araştırmalar Guilford öncülüğündeki Amerikan psikoloji birliği tarafından 1950’lerde yapılmıştır (Demirci, 2007). Tarih boyunca bu kavrama ilişkin birçok tanım yapılmıştır ancak hiçbir tanım yaygın bir geçerlilik sağlayamamıştır. Etimolojik olarak Latince “creare”, İngilizce “create” kelimesinden gelen yaratıcılık kavramı genel olarak yaratmak, doğurmak, oluşturmak, keşfetmek, yenilik yaratmak anlamlarına gelmektedir (Memduhoğlu, Uçar, & Uçar, 2017).

Yaratıcılık; özellikle son yıllarda her alanda sıkça karşılaşılabilen, hiç eskimeyen ve bireyleri etkileyen sihirli bir sözcüktür. Zihinsel becerileri kullanarak özgün bir ürün oluşturmak gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu nedenle yaratıcılık kavramı günümüzde de birçok araştırmacı tarafından önemsenmekte ve bu yeteneğin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden beri çeşitli yaklaşımlar ile açıklanan yaratıcılık kavramının günümüzde tüm davranış bilimcilerce kabul görmüş ortak bir tanımı yoktur (Temizkan, 2011). Bu sebeple alanyazında yaratıcılığın farklı yanlarına vurgu yapan çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Yaratıcılık; orijinal olmak, hayal gücünü kullanabilmek, yeniyi keşfetmek, yapılmamış yapmaktır (Honig, 2001). Toplum ve bireyin gelişimi için mühim bir yer tutan yaratıcılık; günlük hayattan bilimsel araştırmalara kadar geniş bir alanı içe alan süreç, bir tutum ve davranış şekli, mevcut durumdan yeni ve farklı şeyler görme, yoğun bir farkındalık ve bilinç artışı olarak nitelendirilir (Maltepe, 2007). Yaratıcılık aynı zamanda alışılmışın dışına çıkarak yeni bir düşünce çizgisi oluşturmak, yeni bağlantılar kurmak, var olan sorunlara özgün çözümler üretmek, farklı bakış açılarına açık olmaktır (Rıza, 2001). Bilginin alınıp yeni bir biçim ya da fikir oluşana dek tekrar düzenlenme süreci (Bentley, 1999), yeni bir şeye varlık kazandırma süreci (May, 2007), problem çözme, ihtiyaçları gidermek için çeşitli fikirler geliştirerek bunları dile getirme (Luecke, 2011), bilim, sanat, eğitim, iş yaşamı gibi günlük hayata değin bireyin herhangi bir alanda orijinal fikirler üretmesidir (Amabile, 1997). San’a göre (1979) yaratıcılık; herkeste var olan ve yaşamının her alanında bulunabilen bir yeti, günlük hayattan bilimsel araştırmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir. Yaratıcılık; daha önce kurulmamış ilişkileri kurup

yeni bir düşünce şaması içinde yeni yaşantılar, tecrübeler, yepyeni fikirler ve yeni ürünler üretebilme yetisidir (Kale, 1994). Bu kavrama ilişkin ortak ve kesin bir tanım olmasa da araştırmacıların yaratıcılık üzerine benzer durumlara vurgu yaptığı görülmektedir. Bunlar; bireylerin yeniliklere açık olması, orijinal düşünceler üretebilmesi, alışılmış kalıpların ötesinde ortaya yeni ve özgün ürünler koyabilmesi yönündeki özelliklerdir. Bu özelliklere göre yaratıcılık çeşitli boyutları olan bir yetenektir. Çok yönlü düşünmeyen ve üst düzey zihinsel işlemleri yerine getiremeyen bir bireyin yaratıcılıktan uzak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bireylere öncelikle üst düzey zihinsel becerileri geliştirecek eğitim ortamları sunulması ve bu ortamlarda onlara çeşitli problemler ve bunlara ilişkin çözüm önerileri üretebilme imkânı tanınmasının, bireyleri yaratıcılığa sevk edeceği düşünülmektedir. Çünkü Duran ve Saraçoğlu'na göre (2009) yaratıcılık; sorun çözme, karar verme ve kendini ifade edebilme becerisiyle çok yakından ilişkilidir.

Türkçe eğitiminde yaratıcılık kavramı giderek daha fazla tartışılmaktadır ancak yaratıcılığın eğitim yoluyla geliştirilmesi yönündeki çabalar sınırlıdır (Shaheen, 2010). Bireylerin karşılaştığı sorunlara daha etkili, daha farklı, daha estetik ve belki de daha modern çözümler üretilmesini sağlayan yaratıcı düşünmenin ve yaratıcılık öğretiminin zorunlu bir ders olarak okutulması gerektiği araştırmacılarca önemle vurgulanmaktadır (Cimermanova, 2015).

2.1.1.1. Eğitimde Yaratıcı Kişiliğin Özellikleri

Bilim ve teknoloji alanlarında meydana gelen gelişmeler yaşamı farklı biçimlerde etkilemiştir. Bunlardan biri de toplumların gereksinim duyduğu yetişmiş insan gücündeki değişimlerdir. Günümüzde verilen hazır bilgiyi alıp ezberleyen, tekrar eden, istedik davranışlar göstermesi yönünde yetiştirilen bireylerin ötesinde ihtiyaç duyulan ve yetiştirilecek insan gücü değişmiştir. Çağdaş eğitim ortamlarında düşünen, problemler çözen, kendisine sunulan bilgiyi sorgulayan, elindeki verilerle çeşitli bağlantılar kuran, analizler yapan, bir ürün meydana getiren bireylerin yetişmesi amaç haline gelmiştir. Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) da değinildiği gibi bireylerin eleştirel düşünme, girişimci olma, öğrenmeyi öğrenme, sorgulama, zihinde yapılandırma, araştırma, keşfetme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi eğitimde en önemli hedefler haline gelmiştir. Yaratıcılık ile çok yakından ilişkili olan bu üst düzey becerilerin eğitim ortamlarında geliştirilmesi, yaratıcı bireylerin yetişebilmesi adına son derece önem arz etmektedir.

Yaratıcı bireyler; olmayanı hayal edebilme, herhangi bir problemi herkesten farklı yöntemlerle çözüp yeni fikirler geliştirebilen kişilerdir. Alışılmışın dışında düşünceler üretmek ve bu düşünceleri herkesten farklı bir biçimde ifade edebilmek, kalıplara bağlı

kalmamak, var olan olaya veya soruna farklı bakış açıları geliştirebilmek bu kişilerin temel özellikleri arasındadır (Temizkan, 2011). Ayrıca yaratıcılığı yüksek olan bireyler; meraklıdır, başarılıdır, problemlere kuşku ile yaklaşır, var olan temel sorunlar ile ilgilenir, özgürdür, ilgi alanları oldukça yüksektir, önezelidir ve bu kişilerin enerjisi çoğunlukla yüksektir (Çellek, 2003).

Morris'e göre (2006) sınıf ortamlarında yaratıcı bireylerin özellikleri şunlardır:

- 1) Meraklıdır ve sınıfta çekinmeden sorular sorarlar. Kendilerini belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğunda hissetmezler.
- 2) Olaylar arasında bağlantılar kurar ve ilişkileri görebilirler. Analitik düşünüp nesneler arasında bağ kurabilirler.
- 3) Hayal kurar, ihtimalleri görür ve sunulan seçenekleri resmedebilirler. Olay ve nesnelere farklı yönlerle bakarlar.
- 4) Yeni fikirler ve seçenekler keşfederler. Yaratıcı öğrenciler fikirleri değerlendirip alternatif ve yeni yolları dener. Aynı zamanda zihinlerini açık tutarak fikirlerinde değişiklik yapabilirler.
- 5) Ortaya atılan düşüncelere eleştirel yaklaşır. Süreçleri tekrar tekrar gözden geçirerek yapıcı eleştiriler ile geri bildirim sağlarlar.

Lyman (1989) ise yaratıcı bireyleri özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Yaratıcı kişiler çoğunluğun gördüğünü değil, göremediği açıdan olaylara bakarlar. Çok boyutlu düşünebilir ve risk almayı severler. Kuralların dışına çıkabilen cesur kişilerdir.
- 2) Kişilik olarak çevrelerine enerji veren bir özellikleri vardır. Bu bireylerin enerjileri yüksek ve bireyler sürekli hareket halindedirler. Çünkü yaratıcı bireyler hırslı, başarılarıyla motive olan ve daima çok çalışan bir yapıdadırlar. Bunun yanı sıra enerjilerini işlerine yoğunlaştırırlar. Bu sayede yaratıcı kişiler, farklı fikirler üzerinde bir sonuca ulaşana kadar dinlenmeden çalışırlar.
- 3) Yaratıcı bireyler ne istediğini bilen, amacı olan ve bu amaca yönelik içsel güdülenmeleri yüksek kişilerdir. Hedefledikleri amaçlara ulaşabilmek için çok duyarlı davranırlar. Bu kişiler, yaşam boyunca yapılması gereken birçok şeyin olduğunu düşünür. Bu yüzden her an yapmak istediklerini gerçekleştirebilme adına ihtiyaç duyulan vaktin yetersiz oluşundan yakınırırlar. Çünkü yaratıcı kişiler ileriye görme

çabasındaki kişilerdir. Bu yüzden karşılaştıkları her olayı ya da problemi ilerleme aşamasında kaçırılmaması gereken fırsat olarak görürler.

- 4) Yaratıcı kişiler espri yapabilen, neşeli ve çevresine neşe yayabilecek bir özelliğe sahiptir. Çevrelerinde olan her şeye karşı son derece merak ile yaklaşırlar.
- 5) Yaratıcı bireyler heyecanı seven, maceraperest kişilerdir. Yeni yerler görme ve yeni insanlarla tanışmak için oldukça istekli davranırlar. Çünkü bu bireyler, hem iç dünyalarını ve hem de dış dünyayı anlama, keşfetme ve kontrol etme amacıyla sürekli bir çaba içindedirler.
- 6) Yaratıcı kişiler kararlarını tek başına alabilen özgür ruhlu bireylerdir. Bu kişilerin düşünmek, problem çözmek ya da bir şey üretmek için sorunlar üzerinde düşünmeye ihtiyacı vardır. Bu yüzden, bu kişiler bağımsız olarak çalışmayı seçerler. Dolayısıyla yaratıcı bireylerin kendi ayakları üzerinde durabilme, başkalarının düşüncelerini eleştirebilme ve herhangi bir mücadelede de tek başına kalabilmeyi başarma gibi yetenekleri daha fazla gelişmiştir.

Yaratıcı olarak nitelendirilebilecek bireylerde yukarıda sayılan özelliklerin tümünün bulunmasını beklemek doğru değildir. Bu özelliklerin bir ya da birkaçına sahip bireylerin genel olarak yaratıcı davranışlar gösterdiği söylenebilir.

2.1.1.2. Yaratıcılık Geliştirilebilir mi?

Yaratıcılık; analiz ve sentez yapma, değerlendirme, problem çözme, sorunlara orijinal çözümler üretme, eleştirme gibi düşünme süreçlerini kapsayan bir düşünme şeklidir. Çoğunlukla bilim insanları veya sanatçılara atfedilen bu yeti aslında her bireyde oluşturulabilecek, eğitim aracılığıyla geliştirip mükemmel bir yeti haline getirilebilir (Kale, 1994).

Yaratıcılık kavramı son zamanlarda eğitim çalışmalarında oldukça dikkat çekmektedir. İş dünyasının gereksinimleri ve insanın ilgi ve beğenileriyle bağlantılı olarak sık sık farklı alanlarda öne çıkan yaratıcılıkla ilgili çalışmaların özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında daha belirgin bir biçimde önem kazandığı görülmektedir (Türkel, 2011). Yaratıcılık, öğretilip geliştirilmesi mümkün bir beceridir. Bu kapsamda bireylere farklılıkları görme, özgün sonuçlara ulaşabilme adına risk alabilip kendi kararlarını verebilmeleri için yaratıcılığın temel özelliklerinin etkili bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir (Cimermanova, 2015).

Yaratıcılık, her bireyde bulunabilecek bir yetenektir. Bununla birlikte bireylerin yaratıcılık düzeyi birbirinden farklıdır. Yaratıcılık doğuştan getirdiği özellikler ile ilişkili

olduğu kadar yaşanan çevre, aile ve aile içi iletişim ve etkileşim, eğitim ortamı gibi çeşitli değişkenlerden de etkilenmektedir. Bu sebeple her bireyde doğuştan bulunan bu yeteneğin eğitim aracılığıyla geliştirilmesi mümkündür (Temizkan, 2011). Çünkü yaratıcılık; eğitim aracılığıyla geliştirilebilen, beslenebilen ve saklanabilen bir yetenektir (Kapur, 2018). Ve eğitimin en önemli hedefi de yaratıcılığın geliştirilmesi olmalıdır (Shaheen, 2010).

Günümüzde toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen önemli öğelerden biri de o toplumda yaratıcı bireylerin varlığıdır. Bu sebeple toplumlardaki bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi o toplumda en çok istenilen durum olmaya başlamıştır (Işık & Saygılı, 2015). Dikici'nin (2001) belirttiği gibi nitelikli bir eğitimle bireylerin yaratıcılığının geliştirilebileceği düşünülmektedir. Ancak bu duruma engel bazı etkenler vardır. Rıza (2001) bu etkenleri duygusal engeller, kültürel engeller, öğrenilen engeller, algılama engelleri ve yüklü program engelleri başlıkları halinde şu şekilde sınıflandırmıştır:

1) Duygusal Engeller: Utangaç olma, ayıplanma korkusu, yanlış yapma korkusu ve ileri boyutta özeleştirici bireylerin yaratıcı düşünceler oluşturmaya veya oluşturdıkları yaratıcı düşünceleri çevrelerine aktarmalarına engel olmaktadır.

Bireyler içinde yaşadıkları toplumda, çeşitli olaylar karşısında baskı altında kalabilmektedir. Yanlış yaptıkları zaman alay konusu olup aşağılan bu bireylerin düşünmeleri ve düşüncelerini paylaşmaları engellenmektedir. Bu durum kişilerin yaratıcılığını geliştirmelerine engel olmaktadır.

2) Kültürel Engeller: Toplumsal değerler kültürlerden kültüre değişmekte ve bu değerler bireylerin yaratıcılığını etkilemektedir. Örneğin; bazı toplumlarda hayal kurmanın boşa geçen bir zaman sanılması, oyunların yalnızca çocuklara özgü bir uğraş olarak görülmesi ve yetişkinlerin ciddi bir yapıda olması gerektiği gibi inanışlar yaratıcılığın gelişmesine engel olmaktadır.

3) Öğrenilen Engeller: Bireyler zaman ilerledikçe yaşama ilişkin birçok bilgiyi öğrenme aracılığıyla edinmiş olur. Öğrenilenler sayesinde günlük yaşamla ilgili birçok şey düşünmeden yapılma eğilimi içine girer. Bu kalıplar bireye gün içinde zaman kazandırır ancak bir yanda da bireylerin yaratıcı düşünmelerine engel olmaktadır.

4) Algılama Engelleri: Bireylerin içinde yetiştiği ortam onlara gelenek ve adetleri yükler. Bu gelenek ve adetler kişilerin karşılaşılabileceği sorunlara ilişkin öğelerin fark edilmesine engel olmaktadır. Bu durum, geleneksel bir biçimde tekrarlanan hataların devamına neden olacağından yaşanan problemlerin çözümünü zorlaştırmaktadır. Üretilebilecek yeni ve özgün çözümlerin kalıplaşmış gelenek ve adetlere ters düşeceği düşünülmektedir. Bu sebeple üretilebilecek çözümler hiç uygulanmadan elenebilmektedir.

5) Yüklü Program Engelleri: Eğitim programlarındaki konuların fazlalığı ve öğretmenlerin programlardaki bu yüklü konuları yetiştirmeyi temel öncelik olarak görmesi, sınıf ortamlarında yaratıcılığı geliştirecek uygulamalar yapılmasına engel olmaktadır. Öğretmenler yaratıcılığı geliştirecek etkinliklerin kendilerine zaman kaybettirdiğini düşündüklerinden bunları uygulamayı tercih etmemekte, hızlıca konu aktarmanın yolu olarak düz anlatımı seçmektedir.

Eğitim sistemlerinin yaratıcılıktan uzak olması gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelere yapılan en ciddi eleştiridir. Merkeziyetçi, tek düze ders kitapları ve ezberci eğitim yöntem ve teknikleri ile bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi engellenmektedir. Sınıf ortamlarında öğrencilerin özgür bırakıldığı, desteklendiği, düşüncelerini aktarabildiği, fikir üretmesini engelleyen kültürel normların etkisinin azaltılacağı etkinlikler ile yaratıcı bireyler yetiştirilebilmektedir (Dikici, 2001). Çünkü yaratıcılığın, aile ve çevre ile başlayıp eğitim ortamlarında mükemmelleştiği ve beynin en iyi şekilde kullanma yollarının öğretimiyle de yaşam boyu sürdürülebilecek bir olgu olduğu bilinen bir gerçektir (Kale, 1994). McGregor'a göre (1976) yaratıcılık insan vücudundaki diğer kaslar gibidir. Yaratıcılık kasları da esnetilmeli ve çalıştırılmalıdır ancak bir fark vardır; insan kasları çalışmayla, yaratıcılık kasları ise eğlenceli etkinlikler ile beslenip gelişir. Bu sebeple eğitim ortamlarında eğlenceli etkinlikler aracılığıyla uygulanan yaratıcı okuma çalışmaları, yaratıcılığın gelişiminde önem arz etmektedir.

2.1.1.3. Yaratıcı Bireyler Yetiştirmede Öğretmen Roller

Günümüzde çağın eğitim gerekleri, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, bireylerin değişen ihtiyaçları, öğrenci eğitimindeki yeni yaklaşımlar, öğretmenleri mesleki olarak yeni sorumluluklar ile karşı karşıya bırakmaktadır (Ahıskalı, 2020). Hızla gelişen dünyamızda öğretmenlerin yaratıcı, yeniliklere ve değişimlere açık, karşılaştığı problemleri çözebilen, ortaya ürün koyabilen, girişken ve kendini geliştirmeye açık bireyler yetiştirmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özelliklerin bireylere nasıl kazandırılıp geliştirilebileceği üzerinde durulan önemli konulardan biridir. Yaratıcılığın temellerinin atıldığı okul öncesi dönem ve okul çağları bu noktada önem kazanmaktadır. Kirst ve Diekmeyer (1978), her insanın yaratıcı olduğunu savunur ve bireylerde yaratıcılığı geliştirebilmek için çaba harcanmasının gerekliliğini önemle vurgular. Dolayısıyla ailelere ve öğretmenlere yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde önemli görevler düşmektedir.

Yaratıcılığın küçük yaşlardan itibaren aile, çevre ve okul eğitimi ile adım adım mükemmelleşebileceği bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin bireyler ile kuracağı sağlıklı ve

nitelikli bir iletişim, merak etmeyi ve soru sormayı sürekli hale getireceği sınıf ortamları yaratıcı bireylerin yetişmesinde oldukça önemlidir (Kale, 1994). Çünkü yaratıcılık, okullardaki eğitimin bir parçası ve öğretmenler de bu sürecin adeta anahtarı rolündedir (Memduhoğlu, Uçar, & Uçar, 2017). Öğretmenler bu süreçte bireyi yönlendiren, onların kendilerini geliştirmelerinde onlara yol gösteren rehberler konumundadır.

Yaratıcı öğrenciler, yaratıcı öğretmenlere ihtiyaç duyar (Cimermanova, 2015). Summak ve Aydın'a göre de (2011) öğretmenlerin yaratıcı bireyler yetiştirebilmesi öğretmenlerin de yaratıcı kişilikte olması ve yaratıcı sınıf ortamları meydana getirmeleri ile mümkündür. Özellikle, öğrencilerin ilgilerini, gelişimsel özelliklerini merkeze alarak onların araştırma yapma ve problem çözmesini önemseyen, öğrenci kararlarını önemseyip ilerlemecilik akımına uygun bir program, çocuğun yaratıcılığını destekler. Böyle bir programın hazırlanıp uygulanmasında öğretmenlerin nitelikleri oldukça önemlidir. Öğretmen; öğrencilerini tanıyarak onların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş programlar düzenleyip uygulayabilmelidir. Yani öğretmen sınıftaki öğrenci sayısı kadar çeşitlilikte etkinlikler planlayıp uygulayabilecek bir yaratıcılığa sahip olmalıdır. Doğrudan fazlaca bilgi yükleyici, öğretici ve doğrudan değerlendirici olmaktan ziyade, öğrencilerin kendi kendilerinin öğrenmesine ve kendilerini değerlendirmelerine yol gösterici bir rehber, bir danışman olabilmelidir. Öğretmen, bireylerde yaratıcılığı geliştirmek için öğrencileri acele karar vermemeye teşvik etmelidir. Sorunun çözümünden önce öğrencileri eldeki tüm ihtimalleri düşünmeye yönlendirmelidir. Düşünülen olağan dışı, hatta mantıksız gibi görünen çözüm önerilerini de değerli görmeli ve sürece dâhil etmelidir (Senemoğlu, 1996). Yani yaratıcılık, öğretmenlerin eğitim ortamlarında pedagojik açıdan uygun şartları sağlamasıyla sürdürülür, geliştirilir ve hatta zirve noktasına çıkarılabilir (Budak, 1998).

Akdağ ve Güneş'e göre (2003) öğrencilerin problemi fark etmesine, anlayıp sınırlandırmasına, denenceler kurup iş birliği içinde bunlar üzerinde çalışmasına fırsat verecek eğitim ortamları düzenlenmesinde öğretmenler aktör konumundadır. Öğretmenlerin bu süreçte öğrenci için ulaşılabilir ve yeni fikirlere açık olması çok önemlidir. Bu ortamlarda öğretmenler, yeni ve farklı fikirlerin üretimini engelleyen kültürel değişkenleri ortadan kaldırıp öğrencileri özgün ve tutarlı ürünler ortaya koyduğunda pekiştirmelidir. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun yaratıcılıklarını zenginleştirecek biçimde düzenlenmiş öğretim materyalleri geliştirilmeli ve kullanılmalıdır.

Günümüzde eğitim sistemlerinde, değişen dünyaya uyum sağlayabilen ve yenilikler üretebilmesi için yaratıcı gücünü kullanan bireylerin yetiştirilmesi bir hedef halini almıştır.

Böyle bireylerin yetişebilmesi de kişinin kendini güvende hissedeceği, bilindik kalıpların sınırlarını aşarak kendi yeteneklerini en üst düzeyde kullanabileceği bağımsız düşünebileceği, düşüncelerini özgürce ifade edebileceği demokratik bir ortam ile mümkündür. Bu bakımdan yaratıcılığın desteklendiği sınıflarda donanımlı ve esnek öğretme-öğrenme ortamlarının olduğu söylenebilir.

Yaratıcılığın gelişmesi, donanımlı ve demokratik bir sınıf ortamı kadar yaratıcılığı engelleyici koşulların kaldırılmasıyla da yakından ilişkilidir. Bunu gerçekleştirmenin yolu da öğretmenlerin bu koşulların farkına varmasına bağlıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin ifade özgürlüğünü, merakını, özgüvenini sınırlandıran tüm etkinlikler bireylerde yaratıcılığın gelişimini engeller (Akdağ & Güneş, 2003).

Demirci (2007) yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Öğrencilerin cesaretini kırma,
- 2) Öğrencileri aşırı eleştirme,
- 3) Öğrencileri aşırı övme veya aşırı yeme,
- 4) Dogmatik ve katı olma,
- 5) Güvensizlik,
- 6) Öğrencileri birbirleri ile kıyaslama,
- 7) Sorumluluk vermeme,
- 8) Öğrencilerin gerçekleştirmek istedikleri eylemlere sürekli sınır koyma ya da engel olma,
- 9) Öğrencilerin sorumluluğundaki işleri kendisi yapma,
- 10) Öğrencilerin düşüncelerini almama ve onlara değer vermeme.

Özetle belirtmek gerekirse bu süreçte derslerde yapılan sınıf içi etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Bu sebeple temel dil becerilerinin kazandırıldığı Türkçe derslerinde okuyan, eleştiren, düşünen, sorumluluk alabilen, yaratıcı bireylerin yetişme sürecinde öğretmenlerin öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamalarının hayati bir önem taşıdığı söylenebilir. Senemoğlu'nun da belirttiği gibi (1996) yaratıcı nesillerin yetişebilmesi yalnızca akıcı, esnek,

orijinal düşünüp bu amaca ulaşmak için uygun eğitim ortamlarını oluşturan öğretmenler ile mümkündür.

2.1.2. Okuma Becerisi ve Okuma Eğitimi

Bilgiye ulaşma sürecinde dilin çeşitli alanları kullanılmaktadır. Bu alanlar edinim sıralarına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Temel dil becerileri içinde yer alan okuma, diğer öğrenme alanlarının da kaynağı konumundadır. Çünkü bu beceri günlük yaşamın hemen her alanında kullanılmakta ve birçok öğrenmenin temelini oluşturmaktadır.

Okuma; bilişsel davranışlar ile psikomotor becerilerin iş birliği içinde yazılı sembollerden anlamlar çıkarma etkinliği (Demirel, 1999), yazılı bir metnin harflerini, kelimelerini, imlerini tanıma ve anlamlarını kavrama (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2005), yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2013), ön bilgiler ile metindeki bilgilerin bütünleştirilip yeniden anlamlandırılma süreci (Güneş, 2013), duyu organlarının çeşitli hareketleri ile zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir beceri (Aytaş, 2005), basılı kelimeleri duyu organlarıyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayalı zihinsel bir etkinlik (Özdemir, 1983), basılı sayfadaki yazıdan düşüncüyü anlamak veya bir sayfadan anlam çıkarmak (Binbaşioğlu, 1993) şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan tanımlardan hareketle okumanın gerçek manada bir anlama süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Okuma, öğrenmenin kalbi ve beyin sınırsız bir becerisidir. Bireyler bu sınırsız becerileri sayesinde öğrenirler (Güneş, 2017). Bu beceri bireyin yeni sözcükler öğrenmesini, yeni deneyimler kazanmasını ve farklı hayaller oluşturmaya sağlayarak yaratıcılık becerilerini geliştirir, ufku genişletip derinleştirir (Akyol, 2013). Kişinin fikir yapısını, değer yargılarını, estetik zevkini geliştiren en mühim unsurlardan biri olan okuma, insanda düşünme, kavrama, analizler yapma gibi becerileri harekete geçirir. Bireyin geçmiş yaşamı ile şimdi arasında bağ kurma ve karşılaştırmalar yapmalarını sağlar (Durukan & Arslan, 2018), bireyi olgunlaştırır (Bacon, 2016). Bunların yanı sıra okumanın faydalarını Koç ve Müftüoğlu (2008) şu şekilde belirtmiştir:

- a) Bireyin davranışlarını ve diğer insanlar ile ilişkilerini düzenler.
- b) Kişinin iç dünyasını zenginleştirip bakış açısını genişletir.
- c) Yaşadığı dünyayı önyargıdan arınarak tarafsız ve hoşgörülü görmesini sağlar.
- d) Kişinin beğeni düzeyini artırır.
- e) Bireye düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazandırır.

Bu bilgilerden hareketle okuma becerisinin, yaşamın belli bir kesimiyle sınırlı olmayıp tüm yaşam boyunca devam ettiği, sadece bilgi edinmeyi ve öğrenmeyi sağlamakla kalmadığı, bireyin kişisel gelişimine büyük katkıları olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim bir ulusun geleceği ve geleceğin anahtarı da okuma becerisidir. Okuma, bireyin öğrenme, kendini geliştirme ve yaşamını yönlendirme aracıdır. Bu sebeple bireylere erken çağlardan itibaren iyi bir okuma eğitimi verilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Çünkü bu beceri bireyin bilgiye ulaşma ve bunu kullanma sürecini kolaylaştırıp dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini hızlandırmaktadır. Bununla birlikte iletişim kurma, çağdaş toplum ihtiyaçlarını yerine getirme, mantıklı kararlar verme ve öğrenmenin sürekliliğini sağlama gibi üst düzey becerilerin de gelişmesini sağlamaktadır. Bu sebeple eğitim sürecinde öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır (Güneş, 2017). Özdemir'e göre (1983) de en eski çağlardan beri okuma eğitimine bu denli önem verilmesinin nedeni onun bu çok yönlülüğüdür.

Okuma becerisinin yaşamın her noktasında hayati bir öneme sahiptir. Bu durum bireylerin iyi düzeyde okuma becerisinin olmasını adeta zorunlu kılmaktadır. Etkili okumanın gerçekleşebilmesi için de eğitim ortamlarında okuma eylemi belirli bir plan içinde olmalıdır. Bu plan; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarından meydana gelir. Akyol (2013) bu aşamalarda yapılacak etkinlikleri şu şekilde açıklamıştır:

1. Okuma öncesinde yapılabilecekler:

- a) Göz gezdirme,
- b) Okuma için amaç oluşturma,
- c) Ön bilgileri okuma ortamına getirme,
- d) Tahminler yapma.

2. Okuma sırasında yapılabilecekler:

- a) Akıcı bir şekilde okuma,
- b) Anlamayı kontrol etme,
- c) Yardımcı stratejileri kullanma.

3. Okuma sonrasında yapılabilecekler:

- a) Okunanları özetleme,
- b) Okunanları değerlendirme.

Alanyazında yapılan bazı araştırmalara göre günlük yaşamda öğrenilen bilgilerin %1'i tatma, %1,5'i dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu aracılığıyla elde edilir. Bu sonuçlar dikkate alındığında göz ve kulağa hitap eden okuma becerisinin öğrenme sürecinde %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir (Aytaş, 2005). Bu durumda okuma becerisinin, bireyin öğrenme sürecinde en çok kullandığı beceri olduğu inkâr edilemez bir gerçektir (Güneş, 2017). Günümüzde teknolojik alanda ilerlemelerle televizyon, radyo, telefon gibi araçlar çok fazla gelişse de bu araçlar sözlü bilgi aktarımında okuma becerisine kıyasla çok sınırlı kalmaktadır. Bir haber spikeri, sunucu veya öğretmen dinleyicilerine saatte en çok 9000 sözcük aktarabiliyorken orta düzeydeki bir okur saatte 27000 sözcük okuyabilmektedir. Bu durum okuma aracılığıyla bilgi edinmenin dinleme becerisine göre daha üstün olduğunu göstermektedir. Bu sebeple bireylerin okuma becerilerini iyi bir eğitimle erken çağlarda geliştirmek, bilgi hazinelerine ulaşabilmelerini kolaylaştırmak gerekmektedir (Güneş, 2015). Çünkü iyi bir okuma eğitimi ile bireylerin sözcük dağarcığının yanı sıra yazılı ve sözlü anlatım gücü gelişir. Bu durum yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanımına ve dolayısıyla dil bilgisi kurallarının daha iyi kavranmasına yardımcı olur. Ayrıca bu bireyler yazınsal ürünlerden zevk alıp bunları eleştirebilme ve değerlendirebilme alışkanlığı edinir. (Temizkan, 2007). Yani okumak bireyler için adeta yaşamsal bir beceri halini almıştır.

Davis (2021) okumanın bireylerin günlük yaşamındaki önemini şu şekilde belirtmiştir:

1. Okuma, günümüzde toplum işleyişinin temelidir. Yetişkinlerin birçoğu ilaç şişelerindeki yazıları dahi okuyamayacak kadar bu beceriden yoksundur. Bu durum ne yazık ki onların çocukları için korkunç bir durumdur. Günlük yaşama ilişkin bir iş başvuru formu doldurmak, herhangi bir uyarı levhası okumak veya bir harita okumak bu kişiler için oldukça zor bir uğraş haline gelmektedir. Kolay gibi görünen bu eylemler okuma becerisinin yoksunluğu sebebiyle bireylerde hayal kırıklığı, öfke ve korku kaynağı yaratmaktadır.
2. Günümüzde birçok meslek iyi bir okuma becerisi gerektirmektedir. Dolayısıyla bu becerinin yetersizliği bireylerin iş yaşamında birtakım olumsuzluklara neden olacaktır.

3. İyi bir dinleyici olmak bireyin günlük iletişim becerilerini geliştirip karşılaşabileceği küçük veya büyük çaplı birçok felaketin önüne geçer. Dinlemeyi öğrenmenin yolu da okuma becerisinin ediniminden geçmektedir.
4. Okumak bireyin yeni şeyler keşfetmesini, hayatın her alanında kendini geliştirecek bilgilere rahatlıkla ulaşabilmesini ve bunları kullanabilmesini sağlar.
5. Okuma becerisi bireyin olanaklarını sınırsızlaştırır. Bu beceri sayesinde bireyler dünyada dilediği yere gider, istediği mesleğe veya liyakate sahip olur.
6. Okumak bireylerin yaratıcı yönlerini geliştirir. Herhangi bir metin okurken bu metnin devamına ilişkin tahminlerin alınması, yeni sonların oluşturulması onların yaratıcılıklarını geliştirecektir.
7. Okumak bireyin telaffuz yeteneğini geliştirir, sözcük dağarcığına katkılar sağlar. Kelimelerin farklı bağlamlarda kullanabilme yeteneğini geliştirir.
8. Sonuç olarak okumak niçin önemlidir diye sorulur ise böyle bir cevap sunulabilir: “İnsanlar, okuduklarının ve yazdıklarının ürünüdür.”

Okumak, tutkuların en soylusudur. Ekmeğin bedeni beslediği gibi okumak da ruhu besler. Alphonse Karr okuma için “tatlı tatlı kendinden geçme” ifadelerini kullanmıştır. Büyük yazarlar ve şairler yaşamlarının yarısını okuma ile geçirmişlerdir. Montesquieu, “Çeyrek saatlik bir okumanın gideremediği kederim olmamıştır” demiştir (Özdemir, 1975). Tüm bu sebeplerden ötürü etkili bir okuma becerisine sahip olmak, günümüzde gereklilikten de öte adeta zorunluluk olarak görülmektedir. Çünkü bu beceri sayesinde bireyler; özgüven, olayların derinine inip farklı bakış açıları kazanma, güncel olayları yorumlama, çeşitli bakış açılarını kıyaslama, bilgi birikimini arttırma, bu sayede sosyal çevrede kabul edilir bir kültürel altyapı kazanma, kendini gerçekleştirme gibi birçok ayrıcalık kazanmaktadır (Karadağ & Yurdakal, 2020). Okumanın bireysel yaşama sağladığı katkıların yanı sıra toplumsal yaşam için de çok önemli bir yeri vardır. Çünkü günümüzde bir ulusun gelişmişliği toplumun okuma oranı, bilgiye ulaşabilme ve bunu kullanabilme seviyesiyle açıklanabilmektedir. Bu bakımdan okumanın bir toplumun az gelişmişlik sorununun çözümünde hızlandırıcı bir faktör niteliği taşıdığı söylenebilir (Balcı A. , 2016).

İnsan ve toplum yaşamında bu denli önemli bir yeri olan okuma becerisinin, bireylerde erken çağlardan itibaren bir alışkanlık halini alması eğitim kurumlarında beklenen bir davranıştır. Okuma alışkanlığı; okumanın bilinçli, istekli ve düzenli bir biçimde devam ettirme, okunanlardan bilgi edinme, özgür ve yaratıcı düşünebilme, okuduklarını özümseyip ön okumaları ile bağdaştırma sürecidir (Yıldız, 2013). Bu alışkanlık temelde örgün eğitim

sürecinde kazanılan bir beceridir. Özdemir'e göre (2005) kullanılmayan ve alışkanlığa dönüşmeyen beceriler zaman içinde kaybolmaktadır. Bu sebeple okumayı bilen ama kullanmayan kişilerle okumayı bilmediğinden okumayanlar arasında pek de fark yoktur.

Bireylere okuma alışkanlığı kazandırılması zaman, sabır ve çaba ile gerçekleştirilebilecek bir durumdur. Bu alışkanlık iyi bir eğitim süreci ile bireye bir kez kazandırıldıktan sonra onun yaşamının olağan bir parçası haline gelir. Eğitim ortamlarında öğrencileri okumaya zorlamadan önce onların okuma için ön hazırlığını sağlamak gerekmektedir. Okuma eğitiminin başarıya ulaşması için de erken çağlardan itibaren bireylerde kitaplara karşı istek uyandırılmalı, bu yönde güdülenmeleri sağlanmalıdır. Ülkemizde okuma alışkanlığına ilişkin yapılan araştırmalarda okuma konusunda düşük seviyede olduğumuz vurgulanmaktadır (Gündüz B. , 2015) ; (Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008); (Yılmaz, Köse, & Korkut, 2009); (Kurt, 2015); (Güngör, 2009). Bu sonuçlar okuma alışkanlığı kazandırma sürecinin hayati bir önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Akyol (2007) bireylere okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde dikkat etmesi gereken hususları şöyle belirtmiştir:

- a) Okumaya öncelikle çocukların bildikleri ile başlanmalıdır.
- b) Çocukların yaşamıyla özdeş okuma etkinlikleri düzenlenmeli; okunan metinler çocuğun kültüründen, ailesinden, akranlarından özellikler taşımalıdır.
- c) Öykü, fabl, biyografi, şiir gibi çeşitli türden yazılar ile çocuklara farklı dünyalar, karakterler, kültürler, alışkanlıklar gösterilmeli.
- d) Çocukların öğrenmesini sağlayacak olumlu bir çevre (sınıf kitaplığı, sınıf gazetesi, sınıf panosu gibi) hazırlanmalı.
- e) Aile ile iş birliği içinde olunup aileden destek alınmalıdır.

Okumanın bir alışkanlık haline gelebilmesi bireyin okumayı öğrendiği ilk an itibarıyla başlamaktadır. Okumaya ilişkin ilgi ve tutumun bu yıllarda yüksek oluşu sonraki yıllarda devam ederek bireylerde kalıcı hale gelebilmektedir (Durukan & Arslan, 2018). Bu açıdan bakıldığında başta aileler olmak üzere sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin bu alışkanlığı kazanmasında çok önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Günümüzde dünya ülkelerinin okuma alışkanlığı ile ilgili tüm öğretim kademelerinde araştırmalar yapıp öğrencilerin okuma alışkanlığı seviyeleri ortaya konulmaktadır. Bu

araştırmaların en geniş kapsamlılarından biri de OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki öğrencilerin temel bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını belirlemeyi amaçlayan ve 2000 yılından beri uygulanan PISA (Programme for International Student Assessment) araştırmasıdır. Araştırmanın hedef kitlesi 7. Sınıf ve üzeri sınıf seviyelerindeki 15 yaş grubundaki öğrencilerdir. PISA fen bilimleri, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin değerlendirildiği uluslararası bir çalışmadır. Bu değerlendirmenin yanı sıra bireylerin günümüz bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri olası durumlara karşı edinmiş olduğu bilgi ve becerilerini kullanabilme becerisini ölçmeyi hedeflemektedir. PISA bir yarışma veya sınavdan ziyade bir durum belirleme çalışmasıdır. Bu çalışma ülkelerin eğitim sistemlerinin durumunu ortaya konulması bakımından dünya ülkeleri açısından oldukça önemsenen ve saygıyla karşılanan bir araştırma programıdır. Çünkü bu araştırma ülkelerin uluslararası seviyede nitelikli insan gücü olarak yerini belirlemektedir. Ülkelerin yeni eğitim politikaları ve programlar geliştirebilmesi adına onlara bilgi sunarak eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik standartlar sağlar. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ülkelerdeki eğitim alanında yapılan çalışmalara veri tabanı oluşturur. Dolayısıyla günümüzde PISA ölçütlerini dikkate almadan ülkelerin eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi mümkün değildir (Nihat, 2020). Bu çalışmalarda iyi sonuçlar elde eden ülkelerdeki örnek eğitim uygulamalarının, diğer ülkeler tarafından eğitim kalitelerinin yükseltilmesi, ülkelerin geleceğe daha etkili ve bilinçli hazırlanmaları için örnek alınması bakımından önemlidir.

Bilimsel analizin temel odaklarından biri “karşılaştırmak” olduğundan PISA sonuçları ülkemiz eğitim sisteminin değerlendirebilme adına çok değerlidir. Üç yılda bir yapılan bu çalışmaya Türkiye 2003 yılında dâhil olmuştur. Ülkemiz okuma becerileri alanında 2003 yılında 41 ülke arasından 34; 2006’da 57 ülke arasından 38. (Anıl, 2010); 2009’da 65 ülke arasından 39; 2012’de 65 ülke arasından 41. (Özmuşul & Kaya, 2014); 2015’te 72 ülke arasından 49. olmuştur (Özgürlük, Ozarkan, Arıcı, & Taş, 2016). 2018 yılında ise Türkiye’de 15 yaşında öğrencilerin %73’ünü temsil eden 186 okuldan 6890 öğrenci teste katılmıştır. 2015 yılı sonuçlarına göre ülkemiz öğrencilerinin puanları yükselse de PISA 2018 sonuçları ülkemizin okuma, matematik ve fen bilimi alanlarının tümünde OECD ortalamasının altında kaldığını göstermiştir. 2018 PISA sonuçlarında ülkemiz toplamda 79 ülke içerisinde okuma becerilerinde 40’ıncı sırada yer almıştır (Nihat, 2020). Elde edilen bu sonuçlar PISA araştırmalarında en yüksek başarıyı gösteren beş ülke (Finlandiya, Kore, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda) ile kıyaslandığında, ülkemizde yüksek standartlarda okuma becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmaların yeterli olmadığını açıkça göstermiştir (Aydın, Erdağ, & Taş, 2011).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı adlı bu araştırmada okuma becerileri; “kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlar ile uğraşması” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımdan anlaşıldığı üzere okuma, geleneksel bilgiyi çözümleme kavramının ve yazılı metni anlamının ötesinde, metindeki bilgilerin eleştirel biçimde değerlendirilmesi, yazarın ana fikrini irdeleyebilmek gibi daha derin ve geniş alanlı yolları kapsamaktadır (Özgürlük, Ozarkan, Arıcı, & Taş, 2016). Gerçek yaşama ilişkin problemlerin test edildiği PISA’nın okuma dışında diğer iki temel alanı olan matematik ve fen bilimleri alanlarında dahi başarıyı yakalamanın yolu bireylerin okuma düzeylerinin iyi olmasından geçmektedir (OECD, 2019). Bilgi edinme sürecinde çok önemli bir konumda olan okuma, yalnızca Türkçe dersinde değil diğer alanlarda da başarının anahtarı rolündedir.

Bir milletin gelişmişlik düzeyi halkının okuma oranları, bilgiye ulaşım bunu kullanabilme seviyesi ile açıklanmaktadır (Balcı A. , 2016). Yani okuma, bireysel ve toplumsal bir uygarlık kistası olarak görülmektedir. Bu bakımdan okuma becerisi, bireysel gelişime olduğu kadar toplumsal yaşama katkıları bakımından da oldukça değerlidir.

Okuma, çağdaş uygarlık değerlerini geliştirmede ve yaymada en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple yeryüzündeki tüm toplumlar bir okuma seferberliği içine girmiştir. Günümüzde bireyleri nitelikli bir okur-yazar olma yönünde geliştirme çabası tüm dünyada sürüp gitmektedir (Özdemir, 1983). Bu bakımdan okuma becerisinin doğru ve etkili bir biçimde kazandırılıp bunun bir alışkanlık haline dönüşmesinde Türkçe dersleri ve bu derslerde sürdürülen sınıf içi etkinliklerin hayati bir önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

2.1.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma, kelimeleri tanımaya dayanan görsel bir etkinlik şeklinde başlayıp devamında bireyin ön bilgileri aracılığıyla sözcüklerle bu bilgiler arasında zihinsel bağlar kurmayı gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görsel tanıma, dikkat ve ilişkilendirmeler ile başlar ve değerlendirme, analiz, sentez, eleştirel düşünme, sorgulama, yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerin kullanılıp kelimelerin bireyler tarafından anlamlandırılmasına kadar uzanır. Okuduğunu anlama şeklinde ifade edilebilen bu nokta, hem okumanın temel amacı hem de öğrenmenin gerçekleşmesi için ön koşul beceriler arasında yer almaktadır (Koç E. S., 2020).

Okuma eyleminde ulaşılmak istenen asıl hedefin, okuduğunu tam ve doğru anlayabilme olduğu bilinen bir gerçektir. Gazetede bir haberi okumak, dergideki bir makaleyi okumak, herhangi bir roman veya öykü okumak, ders kitaplarını okumak... Okuma eylemi hangi amaçla yapılırsa yapılsın sonunda varılmak istenen şüphesiz okuduğundan anlamlar

çıkarabilmektir. Alanyazında yapılan bazı okuma tanımları incelendiğinde (Akyol, 2013), (Aytaş, 2005), (Binbaşioğlu, 1993), (Demirel, 1999), (Güneş, 2013) de okumanın anlama olduğu özellikle vurgulanmaktadır.

Okuduğunu anlama, metinde geçen kelimeleri veya kavramları seslendirmek ya da ezberlemek değildir. Yazıya dökülmüş, anlam yüklenmiş sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinlere can verip bunları algısal veya yargısal bazı işlemlerden geçirerek işlevselleştirip tekrar anlam verme sürecidir (Şengül & Yalçın, 2004, s. 39). Güneş'e göre (2000, s. 59) okuduğunu anlama; metnin anlamını bulabilme, bulunan anlamlar üstünde düşünme, bunlara ilişkin nedenleri araştırıp sonuçlar çıkarma, değerlendirmeler yapma gibi zihinsel faaliyetleri içine alan bir süreçtir. Bu süreç kendi içinde belirli aşamaları içermektedir. Bunlar:

- a) Anlamını Bulma Aşaması: Bu aşama metnin anlamını kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturup sözcüğün anlamını bulma, metnin anlamını bulma, mecaz sözcük ve cümlelerin anlamını bulma, dil bilgisi ve imla kurallarının işlevlerini bilme gibi alt basamakları içine almaktadır.
- b) Anlamı Kavrama Aşaması: Bu aşama kendi içinde anlamı çevirip sembollerle ifade etme, anlamı yorumlama, anlamı kendi ifadeleriyle anlatma, anlamdan çeşitli sonuçlara ulaşma, metnin özetini yapma gibi alt basamakları içine almaktadır.
- c) Anlamı Değerlendirme Aşaması: Okuduğunu anlamanın son aşaması olan bu aşama anlamın analiz edilmesi, anlamın sentezini yapma, anlamı değerlendirip sonuca ulaşma alt basamaklarını içermektedir.

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hedefi yani varış noktasıdır. Bu beceri, okumanın yalnızca bir ürün olmayıp aynı zamanda metnin anlamını biçimlendirme yani metni anlamlandırıldığı, metin üzerinde etkin ve bilişsel çaba isteyen bütüncül bir süreçtir (Kent, 2002, s. 22). Okuma becerisine ilişkin yapılan çalışmalarda okuma sürecinde temel hedefin anlama olup okuma sürecinin başarıya ulaşabilmesi için de çözümleme yapmanın ötesinde tam olarak okunanı anlamlandırmanın gerekliliği belirtilmiştir. Aksi durumda başarılı bir okuma eyleminden söz edilememektedir (Tunmer, 2008); (Torgesen, Rashotte, & Wagner, 1997). Nitekim birey anlayabilmek için okumakta ve okuduklarını anlamak istemektedir (Demirel, 1990). Bu sebeple bireylerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Bireylerin, okumanın temel hedefi olarak nitelendirilen anlama aşamasına erişebilmelerini anlamak bir takım eylemlerin gözlenmesi ile mümkündür. Birey; bir konuyu kendi

kelimeleriyle anlatabiliyorsa konuyu çeşitli şekillerde örneklendirebiliyorsa konuya ilişkin düşünceler arasında bağlantılar kurabiliyorsa konuya ilişkin bazı sonuçları önceden tahmin edebiliyorsa konuyu karşıt biçimleriyle de ifade edebiliyorsa anlama eylemini gerçekleştirmiş demektir (Holt, 1999, s. 109). Böylesine zihinsel işlemleri içeren okuduğunu anlama becerisi, okumanın öğrenilmesiyle elbette kendiliğinden gelişen bir beceri değildir (Moats, 1999). Bu sebeple okuma öğretimi derslerinde, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermenin kritik bir önem taşıdığı söylenebilir.

Demirel ve Şahinel 'e göre (2006, s. 83) okuma öğretiminin amaçları:

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
2. Kelime hazinesini geliştirme,
3. Okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
4. Doğru ve güzel bir dille yazılan metinleri anlayıp anlatım gücünü geliştirme,
5. Okuma becerisini zevkli bir alışkanlık hâline getirebilmektir.

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

1. Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma.
2. Metni doğru ve çabuk anlama.
3. Boş vakitlerini okuyarak değerlendirme.
4. Seviyeye göre iyi kitap seçebilme.
5. Sözcük hazinesini zenginleştirebilme.
6. Okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgilenme yollarından biri olduğunu anlama.
7. Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Farklı araştırmacılar tarafından dile getirilen bu okuma amaçları incelendiğinde okuma becerisi öğretiminde temel hedefin okuduğunu anlayan, bunlara ilişkin tepkilerde bulunabilen ve bunu her okuma sürecinde yapabilen okurların yetiştirilmesinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu beceri, Harvey ve Goudvis'e göre (2013) yirmi birinci yüzyıl insanından beklenen kritik öneme sahip bir beceridir. Bu becerinin bireylere tam ve doğru olarak kazandırılması, okullardaki öğretim sürecinde üzerinde titizlikle durulan bir konudur. Nitekim alanyazında yapılan bazı araştırmaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile diğer

derslerdeki başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermesi bu durumu destekler niteliktedir (Fidan & Baykul, 1994), (Ateş, 2008) , (Temizkan, 2007), (Çiftçi, 2007). Bu kritik becerinin gelişmemesi bireyin sahip olduğu zihinsel becerileri de yeterince geliştirememesi demektir. Çünkü okuduğunu anlama, diğer becerilere ulaşmada ve geliştirmede anahtar bir beceridir. Bazı araştırmacılara göre okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmeyen bireyler yaşamın birçok alanında zorluklarla karşılaşmakta, akademik başarısızlık, okulu bırakma isteği, sosyal ve kişisel davranış bozuklukları gibi problemler yaşamaktadır (Bennet, Brown, Boyle, Racine, & Offord, 2003).

Eğitim sürecinin başında itibaren okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek, görüldüğü gibi öğrencilerin diğer derslerindeki başarılarına önemli katkılar sağlar, üst düzey zihinsel becerilerini geliştirerek yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekler. Öğrenci aldığı her derste okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple bireyin akademik başarısını ciddi ölçüde etkileyen okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan sınıf içi etkinliklerin ve alanyazında yapılacak araştırmaların süreklilik göstermesi hem Türkçe dersleri hem de diğer dersler açısından oldukça önemlidir.

2.1.2.2. Türkçe Öğretim Programlarında Okuma Becerisi

Okuma becerisi, bireylerin zihinsel gelişimine büyük katkılar sağlayan bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarına ciddi katkılar sağlamanın yanı sıra bu becerinin gelişimi bireyin kişiliğini geliştirmesi ve içinde yaşadığı toplumla sağlıklı bir ilişki kurabilmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bütün öğrenme alanlarının temeli sayılması sebebiyle Türkçe öğretim programlarında okuma alanının özel bir yeri vardır.

Türkçe dersi öğretim programlarına tarihsel süreç içinde bakıldığında programların geliştirilmesi 1924 yılına dayanmaktadır. 1926-1930 yıllarında “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı”, 1936-1948 ve 1968 yıllarında “ilkokul Türkçe Programı,” 1981 yılında “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, 2006-2009-2015-2017-2018 ve 2019 yıllarında ise “Türkçe Dersi Öğretim Programı” olarak programda yer almıştır (Kalaycı & Yıldırım, 2020).

Günümüzde bilim ve teknolojiye, eğitim felsefelerinde, öğrenme-öğretme yaklaşımlarında ve toplumun ihtiyaçlarında yaşanan değişim ve gelişimler toplumun bireyden beklediği rolün de değişmesini sağlamıştır. Eğitim politikalarında benimsenen ilerlemecilik akımına uygun olarak öğretim programları ile öğretmenlerin rehber olduğu, öğrencinin merkezde olduğu, bilginin öğrenci tarafından üretilip gerçek yaşama aktarılabilirdiği, eleştirel düşünebilen, girişimci, anadilini etkin bir biçimde kullanabilen, yaşanan topluma ve kültüre

katkılar sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim anlayışında meydana gelen değişimler doğal olarak öğretim programlarının güncellenmesini zorunlu kılmış ve farklı alanlarda olduğu gibi Türkçe dersi için de programlar geliştirilerek uygulamaya konulmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak 2005 yılında yayımlanan ve 2009'da güncellenen ilköğretim I. kademe (1-5. sınıflar) Türkçe Öğretim Programı ile 2006 yılında yayımlanan ilköğretim II. kademe (6-8. sınıflar) Türkçe Öğretim Programı iki ayrı şekilde hazırlanmıştır. Ancak bu programların 2015'te birleştirildiği (1-8. sınıflar) görülmektedir. 2015 Türkçe Öğretim Programı iki yıl uygulamada kaldıktan sonra 2017 yılında yerini yeni programa bırakmıştır. 2017 yılında yayımlanan yeni program (1-8. sınıflar), 2018 yılında bazı değişikliklerle uygulamaya konulmuştur. 2018 Türkçe Öğretim Programı 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm kademelerde geçerli olmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı son olarak 2019 yılında güncellenmiştir. İncelenen programların, yapılandırmacı yaklaşım noktasında birleştiği görülmüştür.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan Türkçe öğretim programları ile öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri ve dilsel, zihinsel, kişisel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğretim programlarında Türkçe öğretimi sadece anlama ve anlatma becerilerinin öğretimiyle sınırlı kalmayıp öğrencilerin yaratıcı düşünme, analiz-sentez yapabilme, sıralama ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerinin gelişimi oldukça önemsenmiştir (Güneş, 2013). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanıp sunulan söz konusu Türkçe öğretim programları incelendiğinde okuma öğrenme alanının, bu programlarda üzerinde titizlikle durulan son derece önemli bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

2006 (MEB) Türkçe Öğretim Programı'nda (6-8. sınıf) dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini ifade edebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk alan, girişimci, çevresiyle uyumlu, araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getiren, estetik zevk kazanmış, milli değerlere duyarlı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu öğretim programında yapılandırmacılık yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım ile öğrencilerin öğretmen rehberliğinde aşamalı bir biçimde bilgilerin inşa edilmesi amaçlanmıştır. Türkçe derslerinden istenen verimin elde edilmesi için bu yaklaşıma uygun olarak öğrencinin derste etkin olması ve motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu programda her öğrenme alanı için amaçlar ve bu amaçlara yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Okuma öğrenme alanında 5 amaç ve 51 kazanıma yer verilmiştir. Programda okuma öğrenme alanının amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

- Okuma kurallarını uygulama,
- Okuduğu metni anlama ve çözümleme,
- Okuduğu metni değerlendirme,
- Söz varlığını zenginleştirme,
- Okuma alışkanlığı kazanma.

Programda okuma becerisini geliştirmek için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmenin bu süreçte öğrenciyi birçok açıdan yönlendirmesi gerektiği, okumayı eğlenceli bir etkinlik haline getirmesi ve okuma alışkanlığını edinmiş öğrencileri edebi değeri olan kitapları okumaya yönlendirmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca her öğrenci için okuma gelişim dosyalarının tutulması ve bu dosyalarda öğrencilerin okuduğu kitaplara ilişkin bilgilere, kitaplara yönelik yorumlara yer verilerek öğrencilerin okuma durumlarının takibinin sağlanmasının gerekliliğine değinilmiştir. Dolayısıyla bu programda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma üzerinde titizlikle durulduğunu söylemek mümkündür.

2009 (MEB) Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan meydana gelen beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarının kapsamı, özellikleri, içeriği programda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2015 (MEB) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (1-8. Sınıflar) bakıldığında önceki programlardan farklı olarak öğrenme alanları 1. Sınıftan 8. Sınıfa dek bütün olarak planlanmıştır. Program, öğrencilerin dilin ait olduğu zenginlikleri aracılığıyla dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu programda sözlü iletişim, okuma ve yazma kazanımları ile farklı türden metinlerle öğrencilerin anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentez becerilerinin gelişimine odaklanılmıştır. Programda okuma öğrenme alanındaki kazanımlar “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı” olmak üzere üç alt grupta ele alınmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile okuma öğrenme alanında öğrencilerin metinleri tam ve akıcı okuma, bunları değerlendirebilme, ait oldukları dönemin zihniyetini ve değerlerini yansıttığını fark edebilme ve okumayı bir alışkanlığa dönüştürebilmeleri amaçlanmıştır.

2017 ve 2019 (MEB) programlarında geçen “öğrenme alanları” ifadesi “dil becerileri” şeklinde güncellenmiştir. Her iki programda “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma” olmak üzere 4 temel dil becerisi ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Görsel Okuma

ve Görsel Sunu öğrenme alanlarına 2017 ve 2019 programlarında yer verilmemiştir. Sınıf düzeylerinin hiçbirinde bu alanlara yer verilmemiştir.

Okuma becerisi, bireyin çok çeşitli kaynaklara ulaşp yeni bilgi, olay, durum ve tecrübeler ile karşılaşmasına imkân tanır. Dolayısıyla okuma bireyin öğrenme, araştırma, yorum yapma, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmasını sağlayan bir süreci de kapsar. İnnalı ve Aydın (2014) okuma becerisini, insan yaşamında “kendini gerçekleştirme” diye tanımlanan sürecin en önemli adımı olarak nitelendirmektedir. Bu yönleriyle okuma becerisi, birey için akademik bir beceri olmasının yanında, temel yaşam becerileri içindedir. Bu sebeple 1924 yılından bu yana geliştirilen Türkçe öğretim programlarında, öğrenme sürecinde okuduğunu anlama becerisinin tam anlamıyla kazanılması ve bu becerinin alışkanlığa dönüşmesi hedeflenmiştir.

2.1.2.3. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Okuma; dinlenme, bilgi edinme veya belli bir kaniya varma gibi farklı amaçlara yönelik olabilir. Okumaya başlanmadan önce okuma amacı ve buna bağlı olarak okuma türünün belirlenmesi, ulaşılmak istenen kazanımlara erişmeyi kolaylaştırmaktadır (Toksun, 2018). Çünkü okuma eğitiminin başarılı olabilmesi eğitim sürecinde farklı yöntem ve tekniklere başvurulması ile mümkündür (Güneş, 2007). Ancak öğretim programlarında yapılan değişikliklere karşın geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bunu sürdürmesi belirtilmiş hedeflere ulaşılmasını geciktirmiştir. Bu durum da eğitim öğretim sürecinin hedeflenen yönde ilerlemesini önlemiştir (Akpınar & Gezer, 2010). Özellikle ilk ve ortaöğretim seviyelerinde görülen bu tür geleneksel uygulamalar öğrencilerde okuma becerisine ilişkin kalıcı olumsuz izler bırakabilmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin süreç içinde çeşitli yöntem ve tekniklere başvurarak geniş kitlelere etkili bir biçimde ulaşması hedeflenmektedir. Alanyazın incelendiğinde çeşitli okuma yöntem ve tekniklerine rastlanmaktadır.

2.1.2.3.1.Sesli Okuma

Sesli okuma; yazıyı görme, sözcükleri fark etme, sözcüklerin görüntü ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, sözcükleri seslendirme ve anlama işlemidir (Güneş, 2007). Sesli okumada amaç yazılı metni doğru ve konuşma dilinin özelliklerine uygun bir biçimde seslendirmektir (Calp, 2010). Bu okuma türünün ilk koşulu, kelimeleri kusursuz olarak söylemek, doğru, doğal ve Türkçenin estetiği içinde konuşur gibi okuyabilmektir (Çelik E. , 2006). Sözcüklerin telaffuzu, vurgu, tonlama, yazım ve noktalama kuralları gibi bazı biçimsel

kurallara dikkat edilen bu okuma türü; öğrencilerin okumayı öğrenmesinde, okuma seviyelerinin tespitinde ve anlama, dinleme ve konuşma alışkanlığını kazanmasında oldukça önemlidir. Güneş (2013) sesli okumanın bireylerde kelimeleri tanıma becerisini, dinleme ve konuşma becerisini, anlama ve zihin becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Dilsel ve zihinsel gelişime olan bu katkılarına bakıldığında, sesli okumanın bireyler için kazanılması gereken elzem bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Yılmaz'a göre (2014) bu becerinin kazandırılma sürecinde öğretmen önce öğrencilerinin seviyesine göre bir metin seçmelidir. Ardından kendi söyleyişine dikkat edip örnek okumalar yapmalıdır. Sesli okumaya başlamadan önce metin öğrencilere sessiz olarak okutulmalıdır. Bu esnada yapılan hatalar öğrencilerin okuması bölünmeden, okuma bitince öğrenciye söylenerek düzeltilmelidir.

Tazebay'a göre (2005, s. 13) öğrencilere etkili bir okuma alışkanlığı kazandırmak için aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

- Okuma metinlerini öncelikle öğretmen seslendirmelidir.
- Sesli okuma becerisinin, kazanılması gerekli önemli bir beceri olduğu öğrencilere kavratılmalıdır. Öğrencileri bu okuma türüne alıştırmak, onlara kendi yazılarını okutmak oldukça mühimdir.
- Öğrenciler sesli okumaya başlamadan bir iki kez sessiz okumalıdır.
- Sesli okuyabilme olanağı oluşturulmalıdır.
- İyi okumanın fazla sayıda sözcük tanımaya bağlı olduğu göz önüne alınarak öğrencilerin sözcük hazinelerini zenginleştirecek çalışmalara öncelik verilmelidir.
- Öğrencilerin ilgisine, yaşına ve düzeyine uygun kolay anlaşılabilir metinler tercih edilmelidir.

Toksun'a göre (2018) sesli okuma, ilk okuma-yazma sürecinde öğrencilerin gelişimini izleyebilmek ve telaffuz hatalarını düzeltebilmek için uygulanması son derece gerekli olan bir yöntemdir. Ancak daha sonraki yıllarda öğrencilerin okuma ve anlama hızının ilerlemesi için sessiz okuma yöntemine geçilmesi daha verimli olabilir.

2.1.2.3.2.Sessiz Okuma

Sessiz okuma, sözcük ve cümleleri seslendirmeyip göz takibi ile yapılan okumadır. Bu okuma türünde göz yazıyı gördüğü an tanır ve hafızaya gönderir. Ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak okuma sürecinin dışında kaldığı sessiz okuma ile bireylerin okuma hızı artar, anlam düzeyi yükselir. Sessiz okuma, öğrencilerin bireysel olarak okuyup öğrenmesine, bağımsız bir biçimde çalışmasına, vaktini daha iyi kullanabilmesine olanak sağlamaktadır

(Güneş, 2007). Daha çok anlama ve kavramaya yönelik olan sessiz okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesi bireylerin akıcı ve hızlı okuma becerilerini geliştirmektedir.

Demirel ve Şahinel'e göre (2006, s. 87) öğrencilerde sessiz okuma becerisini geliştirmek için şu yollara başvurulmalıdır:

- Sessiz okumanın içinden kelimeleri söylemek olmadığı belirlenmelidir.
- Metnin parmakla takibi engellenmelidir.
- Sessiz okuma esnasında baş ve gövde hareketleri önlenmelidir.
- Ders çalışınca bu okuma türü önerilmelidir.
- Serbest okuma etkinliklerine yönelik istek oluşturulmalıdır.
- Metinler üzerinde isimler, rakamlar, kelimeler veya cümleler bulma etkinlikleri bu okuma yöntemi yapılmalıdır.

2.1.2.3.3. Göz Atarak Okuma

Bir metni okumaya karar vermeden önce o metni tanıyıp metnin kapsamına ilişkin genel bir fikir edinme amacıyla yapılan okumalara göz atma veya göz atarak okuma denmektedir (Özbay, 2011, s. 128). Bu okuma türünde esas olan metne ilişkin genel bir fikir edinmedir. Bu sebeple metnin yalnızca içindekiler bölümüne ya da kim tarafından yazıldığına bakılır. Göz atarak okumaya, ayaküstü okuma da denmektedir. Bu noktada metne ilişkin tam bir kavrama ve algılama oluşmadığından metne ilişkin kesin bir fikir oluşmaz (Aytaş, 2005).

Göz atarak okuma yönteminde metnin içeriğini anlamak ve verilen bilgiye ulaşmak için öncelikle başlığa, ardından metnin uzunluğa vs. bakılarak metin biçimsel olarak incelenir. Metnin konusuna ilişkin bilgi toplamak için göz hızlıca metin üzerinde gezdirilir. Bu esnada zihinde beliren soruların yanıtı olabilecek cümleler okunur. Böylelikle ayrıntılar atlanır ve ana fikre ulaşılır. Öğretmen, metnin ana düşüncesinin bulunması için öğrencilere süre verir. Süre bitince öğrencilerin cevapları tartışılıp ana fikir açıklanır (MEB, 2006).

2.1.2.3.4. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma, metnin ana hatlarının kavranmasını sağlayıp metnin anlaşılabilirliği hakkında geri bildirim sağlar. Ayrıca bu okuma türü, bireylere yazarın düşüncelerini okurun kendi kelimeleri ile ifade etmesinin zorluğunu keşfettir (Gündüz & Şimşek, 2011). Özetleyerek okumada hedef, metinde verilen ana düşüncüyü destekleyici yargıların kavranmasıdır.

2.1.2.3.5. Not Alarak Okuma

Bu okuma türü, okuma esnasında okurları etkin kılar ve yapılan okumalar aracılığıyla edinilen bilgilerin korunmasını ve saklanması sağlar (Gündüz & Şimşek, 2011). Not alarak okuma, bir bakımdan metnin özetlenmesidir. Gerekli ve önemli bilgi, düşünce ve olayların bu okuma türünün kullanımıyla kaydedilip hatırlanması sağlanır.

Not alarak okuma, eğitim ortamlarında şu şekilde uygulanabilir: Sesli veya sessiz okuma esnasında öğrencilerden çalışma kâğıtlarına okuma amaçlarına uygun olarak not almaları istenir. Okumaya başlanmadan önce öğrencilere okunacak metnin türüne ve konusuna ilişkin bilgiler verilip not alma esnasında dikkat edilecek hususlara değinilir. Önemli cümleler ya da bölümler tekrar okunarak öğrencilerin dikkati çekilir. Okuma tamamlandıktan sonra öğrencilerin aldığı notlar değerlendirilir (MEB, 2006).

2.1.2.3.6. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma tekniğinde öğretmen, okunacak metne karşı öğrencilerin ilgilerini uyandırmaya ve işlenen konu/temaya ilişkin ön bilgilerini harekete geçirmek için çalışır. Okuma esnasında öğrencilerin kavrama gücünü artırıp onları etkin kılabilmek için metnin konusu, ana fikri ya da metindeki olaylarla ilgili öğrencilere merak uyandırıcı sorular yöneltebilir. Metinle ilgili başlık ve görseller yorumlatılabilir. Bu sayede öğrencilerin diğer derslerde karşılaşılabilmesi şekil, tablo, grafik gibi görsel öğeleri yorumlayabilme, bunların içeriğine ilişkin tahminlerde bulunabilme becerileri geliştirilmeye çalışılır (Karatay, 2011).

Tahmin ederek okuma öğretmenler tarafından farklı şekillerde uygulanabilir (MEB, 2006):

- Öğrenciler metnin bir bölümünü okur. Öğretmen, “metinde gelişen ve gelişebilecek olayları” iki ayrı sütunda listelenmesini belirtir. Metnin devamı da öğretmen tarafından okunur ve metnin nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere bölümlerle ilgili fikirlerini yazmaları için üç sütunun yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılır.

- Öğretmen metnin bir bölümünü sesli okur. Öğrencilerin merak ettiği ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metin okundukça soruların cevapları bulunup üstleri çizilir.

- Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yapar ve “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında

olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?” gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır.

2.1.2.3.7. Söz Korusu

Karatay’a göre (2011) söz korusu, herhangi bir sözün veya metnin belli bir gruba ait üyeler tarafından toplu olarak sesli bir biçimde okunması, seslendirilmesidir. Okullarda milli ve evrensel değerlerin öğrencilere benimsetilmesi amacıyla okutulan İstiklal Marşı ve Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi gibi metinler söz korusu etkinlik örnekleridir. Söz korusu etkinliklerinin, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme ve telaffuz hatalarını giderme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Söz korusu, eğitim ortamlarında farklı şekillerde uygulanabilir (MEB, 2006):

- Hep birlikte okuma: Metnin tümü sınıfta ya da grupta okunur.
- Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılır ve her grup bir bölümü okur.
- Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılır. Metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup, diğer bölümlerini de ikinci grup okur.
- Nakaratı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her bölümü bir grup veya bütün gruplar birlikte okur.

2.1.2.3.8. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu; öğrencilerin metnin yapısı, dil ve anlatımı, metindeki kişi ve varlık kadrosuna ilişkin özellikleri kavramalarını sağlayan bir tekniktir (Özbay, 2011). Bu tekniğin kullanımı ile öğrenciler, metinde geçen kahramanların hislerini sesli olarak canlandırma yeteneğini kazanır.

Okuma tiyatrosunda doğaçlama yoktur. Metnin içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmaz. Metin okunduktan sonra konuşma cümlelerinden hareketle diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni haline getirilir. Öğrenciler metni iyice kavrayarak okuyacakları bölüme hazırlanır ve bölümlerine ilişkin iletecekleri duyguyu metnin bağlamından hareketle yansıtır (MEB, 2006).

2.1.2.3.9. Tartışarak Okuma

Bir metnin birden çok kişi tarafından okunup metne ilişkin bilgi, duygu ve düşüncelerin karşılıklı bir biçimde paylaşılmasıyla uygulanan okuma yöntemidir (Şahin, 2011, s. 42). Bu okuma yöntemi öğrencilerin birbiriyle iletişim kurup metinle ilgili zihinlerde oluşan fikirlerin paylaşımını sağlayarak metinde geçen olay veya bilgilerin daha kolay hatırlanmasını sağlar. Tartışarak okuma, okurlara metni değişik açılardan yorumlanma ve buna bağlı olarak metne farklı bakış açıları kazandırır.

2.1.2.3.10. Hızlı Okuma

Hızlı okuma, bir metnin normal okuma hızına oranla daha kısa bir sürede anlayarak okunmasıdır. Bu okuma türünde metin normalinden daha hızlı okunduğu için beyin ciddi bir disiplinle yüksek bir enerji sergiler. Çünkü okuduğunu anlama becerisinde göz ve beyin en önemli organlardır. Göz, ruhun dışarıya açılan penceresidir ve okuma sırasında cümle aralarında dolaşarak kelimelerin beyne ulaşılmasını sağlar. Dolayısıyla hızlı okuma ve anlama; göz kaslarının eğitilmesinde, gözün daha hızlı ve çevik görebilmesinde, aktif görme alanının genişlemesinde, anlama ve algılamada önemli bir rol oynamaktadır (Güler, 2013). Okuma hızının parça parça yani sözcük sözcük olması bireyin okuma hızını yavaşlatıp dikkatinin dağılabilmesine ve bu durum da okuma esnasında sıklıkla geri dönüşler yapmasına neden olabilmektedir.

2.1.2.3.11. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, bireyin okuduğu metni yargılaması, sorgulaması, kendi aklını da kullanıp bir sonuca ulaşmasıdır (Özensoy, 2011, s. 12). Bu okuma türünde amaç bireyin okuduğu metni yansız bir biçimde ele almasıdır (Şahin, 2011, s. 44). Yani okuyucu okuduğu metnin yazılma amacını sorguluyorsa, yazının tarafsız olup olmadığını anlayabiliyorsa, ihtiyaca cevap verebilirliğine ilişkin bir değerlendirme yapabiliyorsa eleştirel bir okumadan söz edilebilir. Eleştirel okuma, bireylere okunan metin ile ilgili sorular sorup düşünme ve metni değerlendirme alışkanlığı kazandırabilir. Gedizli'ye göre (2006) bireyin eleştirel okuma yapabilmesi için öncelikle anlama ve anlatma becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Ayrıca metin bilgisi, dil bilgisi, bilimsel bilgi ve deneyim açısından bireyin kendini iyi bir biçimde yetiştirmiş olması gerekir. Çünkü bu okuma türünde duygusal çıkarımdan ziyade düşünmeye, mantığa ve analize dayalı sonuçlara ulaşmak son derece önemlidir.

2.1.2.3.12. Güdümlü Okuma

Güdümlü okuma, öğretmenin belirlenen bir kitabı sınıfta açıklama ve soru cevaplar aracılığıyla okumasıdır (Yılmaz, 2014, s. 91). Bu okuma türü bireylerin bağımsız birer okur olabilmesi ve metni kendi yaşamları ile ilişkilendirerek anlamlandırmaları bakımından önemlidir (Güneş, 2007, s. 281).

2.1.2.3.13. Metinler arası Okuma

Metinler arası okuma, okuyucuyu ön plana çıkarıp her an etkin kılan, okuduklarından farklı ve zengin anlamlar bulmaya yönlendiren bir üstbiliş okumadır (Işıksalan, 2018). Metinler arası kavramı, bir metin başka metinler ile açık veya gizli ilişkilerini ortaya koyar. Günay’a göre (2003) her metin, kendinden önce yazılmış metinlerden biçem, konu veya başka herhangi bir açıdan bir şekilde etkilenmiş ve bu metinlerle doğırudan veya dolaylı olarak etkileşim içine girmiştir.

Türkçe ğretim Programı’nda (MEB, 2019) okuma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma ile anlam kurmayı sağılayacak şekilde planlanmıştır. Programda metinler arası okuma; metinlerin tür, biçim, tema, konu, olay örgüsü, karakter, bakış açısı gibi yönlerden karşılaştırılması şeklinde açıklanmıştır.

2.1.2.3.14. Ekran Okuma

Ekran okuma metnin bilgisayar, TV, cep telefonu ve tabletlerin ekranından okumaya denir. Bu okuma türünde birey son derece aktif bir süreç içindedir. Ekrandan sunulan yazılar dikkatle incelenir, ilgi duyulan ve önemli görülen bölümler seçilir, bunların anlamı araştırılır, bilgiler yorumlar ve zihne yerleştirilir. İçinde bazı zorluklar (ekran okumada kâğıt okumadaki gibi metnin bütünün görünmemesi, parça parça sunulan metnin birleştirilmesi esnasında okuma ve anlama hızının düşmesi, ekrana uzun süre bakmanın göz yorgunluğuna neden olması gibi) barındırsa da 19. yüzyılın geleneksel dünyasından 21. yüzyılın dijital bilgi dünyasına geçilmesiyle ekran okuma oldukça önem kazanmıştır (Güneş, 2016).

2.1.2.3.15. Grup Olarak Okuma

Grup olarak okuma, bir metnin iř birliğı içinde yorumlanması ve tartişılmasına dayalı bir okuma tekniğidir (şahin, 2011, s. 39). Bu teknik Türkçe ğretim Programı’nda (MEB, 2019) ğrencilere kazandırılması gereken bir teknik olarak vurgulanmıştır. Özbay’a göre (2011) grup olarak okumada amaç öğrencilerin okuduğı metin hakkında farklı fikirleri

değerlendirebilmeleri ve grup çalışmalarında görev alıp sorumluluk bilinci edinmelerini sağlamaktır.

2.1.2.3.16. Seçmeci Okuma

Seçmeci veya esnek okuma; metnin türüne, anlatım biçimine, ilgi ve ihtiyaca, amaç ve zamana göre okuma hızını ve türünü belirlemektir. Bu aslında bir okuma türünden ziyade değişik okuma türlerinde (göz atma, göz gezdirmeye, tarama vb.) faydalanmaktır. Seçmeci okuma yapılırken metne ilişkin genel bir fikir edinmek için kitapların içindekiler, ön söz, indeks gibi bölümlerinden faydalanılır. Daha sonra ihtiyaca yönelik ilgili bölümler okunur. Seçmeci okuma bireylerin daha çok bilgiye daha az zamanda ulaşmalarını sağlayarak hızlı okumanın temelini oluşturur (Özbay, 2011). Seçmeci okumanın, taşıdığı nitelikler bakımından üst düzey bir okuma olduğu söylenebilir.

2.1.2.3.17. Soru Sorarak Okuma

Okuma öncesi ve sürecinde öğrencilere metne ilişkin sorular hazırlatılır. Öğrencilerin metin üzerinde düşünüp metni anlamaları hedeflenir. Sorular oluşturulurken metnin başlığı ve görsellerinden yararlanılır (Özbay, 2011). Bu tekniğin kullanımı ile öğrenciler okumaya daha amaçlı ve bilinçli bir biçimde başlayabilir.

2.1.2.3.18. Ezberleyerek Okuma

Ezberleyerek okuma öğrencileri hafızasını güçlendirip kültürel ve edebi değeri olan metinlerin cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Özbay, 2011). Ezberleme, kullanım alanı bakımından çok geniştir ve hemen her yaşta uygulanabilir. Bu teknik ile öğrencilerin hem söz varlığı zenginleşir hem de ezberlenen metinlerin çeşitli etkinliklerde sunumu ile öz güvenleri gelişir. Eğitim ortamlarında şiir, tiyatro, masal, şarkı gibi birçok ezberleme etkinliği yapılabilmektedir.

2.1.2.3.19. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma, metnin konusunu kavramaya yardımcı olacak anahtar sözcüklerin ve önemli olduğu düşünülen bölümlerin bazı işaretler aracılığıyla belirlenmesi şeklinde yapılan okumadır (Özbay, 2011). Bu teknik metnin ana hatlarıyla kavranması bakımından eğitim ortamlarında sıkça başvurulmuş bir tekniktir.

2.1.2.3.20. Yaratıcı Okuma

Günümüz dünyasında eğitim sistemleri yalnızca bilgili değil yaratıcı bireylerin yetiştirilmesini amaçlanmaktadır (Wang A. Y., 2012). Bu sebeple orijinallik, özgünlük, hayal gücünü kullanmak, yeniyi keşfetmek, yapılmamış yapmak, söylenmemiş söylemek anlamlarına gelen yaratıcılık (Honig, 2001) bulunduğumuz çağda birçok alanda önem kazanan bir beceri haline gelmiştir. Sungur'a göre (1997) yaratıcılık; güçlüğü tanımlayabilme, çözümler üretebilme, tahminlerde bulunabilmektir. Ayrıca var olan eksiklere yönelik hipotezler geliştirebilme, bu hipotezleri değiştirebilme, sınayabilme süreçlerini kapsamaktadır.

Yaratıcı okuma; anlama, kavrama, sorgulama, anlatılanlarla bağ kurma, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi yaratıcılık becerilerinin ön plana çıktığı üst düzey bir beceridir. Yaratıcı okuma, işlevsel okuma anlamına da gelir. Bu okuma türünde metni anlamamanın ötesine geçilerek metinde açık açık verilmeyen yani ima edilen düşüncelerin okur tarafından anlaşılması hedeflenir (Aytan, 2014). Özetle yaratıcı okuma, bireyin kendi deneyimleri ile okuduğu metnin anlamını sorgulayıp yeniden inşa etmesi, yani metni aslında yeniden yazarak yazarın yazarlığına ortak olmasıdır. Moorman ve Ram'a göre (1994) yapılan okumaların neredeyse tamamı aslında bir yaratıcı okuma kapsamındadır. Holden de (2004) Moorman ve Ram (1994) ile benzer görüşler sunarak okumanın başlı başına yaratıcı bir aktivite olduğunu vurgular. Yaratıcılık ve okuma arasındaki pozitif ve çift yönlü bir ilişkinin varlığı da (Harris & Sipay, 1990) bu durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla yaratıcılığın, okuma eyleminin doğal bir bileşeni olduğu söylenebilir.

Smith'e göre (1965) okuma üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar alıcı okuma (receptive reading), eleştirel okuma ve yaratıcı okumadır. Alıcı okumada esas olan metinde sunulan düşüncelerin okur tarafından ortaya çıkarılmasıdır. Yani amaç metindeki temel iletiyi algılamaktır. Özetle alıcı okuma, en temel ve en basit okuma sürecidir. Eleştirel ve yaratıcı okuma ise öncelikle okurun temel seviyede okuma becerisine sahip olmasına bağlıdır. Eleştirel okumada bireyin alıcı okumanın bir adım ötesine geçip metinde sunulan fikirlerin ve varsayımların doğruluğuna ilişkin değerlendirmeler yapar. Bu aşamada bireylerden metindeki fikirlerin eleştirilip yargılara bağlı olarak iyi-kötü ve doğru-yanlış biçiminde analizler yapması beklenir. Alıcı ve eleştirel okuma becerileri gelişen bireyler artık yaratıcı okuma yapabilme seviyesine erişir. Bu bağlamda yaratıcı okumanın diğer okuma türlerine göre daha üst düzey bir beceri olduğu söylenebilir. Çünkü yaratıcı okuma; özgün düşünme, tahminlerde bulunma,

yeniden üretebilme, sentez, değerlendirme yapabilme gibi becerilerin okuma sürecinde etkin bir biçimde kullanılmasını gerektirmektedir.

19. yüzyılın başlarından itibaren okuma üzerine geliştirilen kuramlarda okuyucu çoğunlukla göz ardı edilmiş ya da “edilgen alımlayıcı” olarak konumlandırılmıştır. Edebi bir metnin okuyucu tarafından nasıl anlam kazandığı ve süreçte hangi etkenlerin devrede olduğu, burada sunulan metnin ve yazarın dışında metnin yorumlarken okura düşen görevlerin olup olmadığı tamamen göz ardı edilmiştir. Bu kuramlara karşı olarak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren direkt okura yönelen kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okurun okuma sürecindeki özel konumunu ilk kez vurgulayan varoluşçu felsefenin önemli temsilcilerinden biri olan Jean Paul Sartre’dir. Sartre, “*Edebiyat Nedir? (1948)*” adlı eserinde okurun özgürlüğüne değinir. Bu esere göre yazar bir metni tasarlayabilir ama metnin tam anlamıyla gerçekleşmesi okur sayesinde mümkündür. Bu bağlamda bir metnin anlamı okurlarca her alımlanışından okurun “yaratıcı etkinliği” sayesinde güncellenir (Köseoğlu, 2017). İpşiroğlu (2006), edebiyatın telefon numarasından farklı bir şey olduğunu vurgulayarak ezbercilikten bütünüyle uzak bir çalışma biçimi olan yaratıcılığın ve yaratıcı okumanın Türkçe dersleri için hayati bir önem taşıdığını belirtmiştir. Öğrencilerin yaratıcı okuma sürecinde hayal gücünü kullanarak yeni fikirler üretebilmeleri derse yönelik tutum ve motivasyonlarının da artmasını sağlamaktadır (Morris, 2006). Bu bağlamda yaratıcı okumanın birçok üstünlüğünün olduğu söylenebilir.

2.1.2.3.20.1. Yaratıcı Okuma Süreci

Russel’a göre (1961) okuma, birbiriyle bağlantılı dört seviyede yapılmaktadır. Bunlar; metindeki anahtar sözcüklerden hareketle sözcüklerin çağrıştırdıklarını hatırlama, detaylı bir okumanın gerekliliğine karar vermek için metne hızlıca göz gezdirme, metni tam anlamak için okuma ve yaratıcı okumadır. İyi okurlar, okuma sürecinde yaratıcı, eleştirel düşünme becerileri ve hayal gücünden faydalanmaktadırlar. Okurun bu becerilerden yararlanıp okuması, yaratıcı okuma kapsamında değerlendirilmektedir.

Adams (1968) yaratıcı okuma ve eleştirel okumanın iç içe geçmiş iki kavram olarak ifade etmiş ve okurların birbirini takip eden dört seviyede okuduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1.Kelime Tanımlama: Sözcüklerin anlaşılması ve seslendirilmesini içeren ilk aşamadır.

2.Gözden Geçirme: Bu aşamada okur metni hızlıca gözden geçirir ve metne ilişkin genel bir bakış açısı kazanır. Birey elindeki metin için detaylı bir okumaya ihtiyaç duymadığına bu aşamada karar verir.

3.Tam Okuma: Okurun dikkatli bir okuma yaptığı, yazarın fikirlerini detaylıca incelediği aşamadır.

4.Yaratıcı Okuma: Bu aşama metinde ima edilen anlamların ortaya çıkarılmaya çalışıldığı, eleştirel değerlendirmelerin yer aldığı aşamadır. Okur bu aşama artık satırların sınırlarını aşar ve satır aralarını okumaya başlar. Elde ettiği anlamları kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek yazarın anlattıklarının ötesine geçer, yeni anlamlar ve fikirler üretir.

Ada ve Campoy’a göre (aktaran Aytan, 2016), yaratıcı okuma üç seviye ve her seviye kendi içinde dört aşamadan meydana gelmektedir. Metin seviyelerine göre “Başlangıç”, “Orta” ve “İleri” olmak üzere üç seviyeye ayrılmaktadır. Seviyelerin her biri “Tanılayıcı Aşama”, “Kişisel Yorum Aşaması”, Eleştirel Analiz Aşaması” ve “Yaratıcı Okuma Aşaması” bölümlerini kapsamaktadır.

1.Tanılayıcı Aşama: Başlangıç aşaması olarak görülen bu aşamada metinde sunulan yeni bilgilerin alınması, bilginin kavranması hedeflenmektedir. Bu aşamada ulaşılan bilgiler direkt metinde geçen basit anlama düzeyindedir. Metne ilişkin oluşturulabilecek 5N 1K soruları bu aşamada öğrencilere yöneltebilecek sorulardır.

2.Kişisel Yorum Aşaması: Yeni bilgi ile karşılaşan öğrencilerin bu aşamada yeni bilgileri kendi yaşantısı ile ilişkilendirmesi sağlanır. Bu amaçla öğrencilere “Daha önce benzer bir durum deneyimledin mi? Metindeki aileyi kendi ailenizle kıyaslırsanız neler söylemek istersiniz? Metinde geçen olay seni şaşırttı mı/korkuttu mu? İyi hissettirdi mi?” gibi sorular yöneltebilir. Kişisel yorum aşamasında özellikle metin ve öğrencilerin deneyimlerine ilişkin diyaloglara yer vermek oldukça önemlidir.

3.Eleştirel Analiz Aşaması: Yeni bilginin kavranıp öğrencilerin yaşamı ile ilişkilendirilmesinden sonra öğrencilerden bu bilgilere ilişkin eleştirel çıkarımlar, analizler yapmaları beklenir. Bu amaçla öğrencilere “Edindiğiniz bu bilgi kim için geçerli? Her zaman mı geçerli? Niçin? Bu bilgi tüm kültürler, cinsiyetler, sınıflar ve etnik gruplar için geçerli mi?” gibi sorular yöneltilerek öğrenciler eleştirel düşünmeye sevk edilir.

4.Yaratıcı Okuma Aşaması: Önceki aşamalarda edinilen öğrenmeler bu aşamada eyleme geçirilir. Yani metindeki bilgiler alınıp gerçek yaşantılar ile eşleştirilir. Eleştirel

düşünme süreçlerini tamamlayan öğrenciler bu süreçte artık yeni ürünler meydana getirir. Bu aşamada öğrencilere onları sınırlamayan, yaratıcı ve özgürce düşünebilecekleri sorular yöneltilir.

Okuma becerisine yönelik geleneksel öğretim yaklaşımları daha çok okuduğunu anlama üzerinde durmaktadır. Oysaki okuduğu metne etkin bir katılım sağlayamayan öğrenciler okuma alışkanlığı kazanamayıp mevcut okuduğunu anlama etkinlikleri ile üst okuma aşamalarına erişememektedir (Türkel & Önlücömert, 2013). Bu sebeple Türkçe derslerinde çeşitli yaratıcı okuma tekniklerinin uygulanması okuma becerisinin gelişimi için önem arz etmektedir.

2.1.2.3.20.2. Türkçe Derslerinde Uygulanabilecek Yaratıcı Okuma Teknikleri

Okuma sürecinin yapılandırılmasında ve öğrencilerde yaratıcılığın ön plana çıkmasında yaratıcı okuma etkinliklerinin süreçte önemli bir yeri vardır. Ancak 2018'den önce hazırlanan Türkçe öğretim programları incelendiğinde yaratıcı okuma kavramına yer verilmediği görülmüştür. 2018 Türkçe Öğretim Programı ile yaratıcı okuma ifadesi programa girse de programdaki okuma kazanımları incelendiğinde yaratıcı okumaya yönelik kazanımların oldukça sınırlı olduğu (Aktaş, 2021) vurgulanmıştır. Bu bağlamda okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmada önemle üzerinde durulan yaratıcı okuma kavramına ilişkin programda detaylı açıklamaların ve etkinlik örneklerinin olmayışı bu konuda bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Güner ve Kıran'ın (2020) çalışmalarında yaratıcı okuma uygulamalarının öğrenciler tarafından farklı, eğlenceli ve ilgi çekici olarak görülüp bu etkinlikler ile öğrencilerin okuma isteklerini arttırdığı sonucuna ulaşmaları bu durumu destekler niteliktedir.

Her seviyedeki her çocuk yaratıcı okuma yapabilir. Yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için her düzeyde okuma programlarına yaratıcı okuma etkinlikleri dâhil edilmelidir. Çünkü yaratıcı okuma herhangi bir sınıfta, tek seferde ve herkes için mükemmelleştirilemeyecek kadar karmaşık bir beceridir (Adams, 1968). Bu noktada öğretmenlerin okuma derslerinde amaca ve seviyeye uygun olarak seçtiği yaratıcı okuma teknikleri ile öğrencilerin okuma becerilerine katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Roodi'ye göre (2007) yaratıcı okuma etkinliklerinde öğretmenlerin yapabileceği uygulamalar şunlardır:

- Metnin okunma esnasında durdurulup resmini hayal etme çalışmaları yapılabilir. Metin bitince yapılan çalışmalardan farklı olarak burada metin sonunda öğrencilerin zihninde

metinden kalan bilgilerin görselleştirilmesi değil her bireyin yaratıcılığını kullanıp görselleştirmesi esastır. Bu çalışmalar metnin yalnızca geneli için değil metindeki bir paragraf, bir sözcük için de uygulanabilir. Örneğin öyküdeki bir paragrafta ilişkin görselleştirme çalışmaları yapılabilir.

- Okunan hikâyeye yeniden bir sonuç yazdırılabilir.
- Hikâyeyi parodileştirme etkinlikleri yapılabilir. Bu kapsamda hikâyeye abartılı öğeler ve öyküde olmayan farklı fikir veya unsurlar metne eklenebilir.
- Öykünün bölümleri dramatize edilebilir.
- Metinde geçen kelimeler resimleştirilebilir. Ya da kelimeler ile ilgili hikâye yazılabilir. Ayrıca kelimelere yönelik resim yapılabilir, müzik yapılabilir hatta kelimeler dramalaştırılabilir.
- Öyküyle ilgili bireyselleştirme çalışmaları yapılabilir. Bunun için öğrencilerden öyküde kendi yaşamlarına benzeyen öğeleri belirlemeleri istenebilir.
- Metne ilişkin duygudaşlık çalışmaları yapılabilir. Bu kapsamda öğrencilere bazı sorular yöneltilebilir. “Metindeki karakterlerden hangisi ile nasıl bir duygudaşlık kurdun? Metin sana ne hatırlattı? Metinde ilgini çeken karakter, düşünce, duygu, tecrübe ya da olaylar nelerdir? Metinde kendine benzettiğin bir karakter oldu mu? Hangi karakter ile tanışmak isterdin? Neden? Metindeki karakterler ile kendini veya arkadaşını kıyaslar mısın?” şeklinde sorular sorulabilir.
- Metinden bir sonuca varma çalışmaları yapılabilir. Metinlerde her türlü bilgi açık açık verilmeyebilir. Böyle durumlarda konuya ilişkin ipuçlarına başvurulur ve öğrencilerle öyküde verilmeyenlerle ilgili sonuç yazma çalışmaları yapılabilir.
- Bazı metinler bireylerin fikirlerini ve bakış açısını etkileyip değiştirebilir. Okunan metinden sonra öğrencilere metnin fikirlerine etkisine yönelik sorular sorulabilir.
- Okutulan metnin bireylerin duygularına etkisine ilişkin sohbetler yapılabilir. “Öykü sende nasıl duygular oluşturdu? Arkadaşlarının metne olan beğenileri ile ilgili ne düşünüyorsun? Bu metni başkalarına da önerir misin?” şeklinde sorular sorulabilir.
- Metnin önemli noktalarını belirlemeye yönelik etkinlikler yapılabilir. “Metindeki en değerli fikir hangisiydi? Yazar metinde ne vermeye çalışıyor? Metinde seni en çok heyecanlandıran ne oldu? Ne bekliyordun? Beklediklerin oldu mu? Metindeki ana karakterin

fiziksel ve duygusal özellikleri ile ilgili ne düşünüyorsun? Başlık öykü ile uyumlu mu?” gibi sorular yöneltilebilir.

- “Yazar şimdi yanınızda olsa ona ne sormak isterdiniz? Yazar siz olsaydınız metni bu şekilde yazar mıydınız? Nasıl farklılıklar eklerdiniz? Öyküde yanlış veya gereksiz bir bölüm var mı? Sizce yazar niçin öyküde bu bölümlere yer vermiştir?” gibi sorular ile öğrenciler bir yazar gibi düşünmeye yöneltir.

- Çalışma günlükleri oluşturulabilir. Bu kapsamda öğrencilere “Şu an metnin içine dâhil olsaydınız ne yapardınız?” biçiminde hayal gücüne yönelik sorular sorulabilir. Öğrencilerden toplanan cevapları eleştirmeden günlüklerine aktarmaları istenebilir.

Adams’a göre (1968, s. 6-7) öğretmenlerin yaratıcı okuma sürecinde yapabilecekleri etkinliklerden bazıları şunlardır:

- Başlığa bakıp metinde ne anlatıldığını tahmin etme etkinlikleri.
- Okuma bittikten sonra metnin beğenilen ya da beğenilmeyen bölümlerine yönelik tartışma çalışmaları.
- Metnin okunma esnasında duraksamalar yaparak “Sizce ne olmuş olabilir?” veya “Sizce ne söylemiş olabilir?” gibi sorular ile metnin devamı hakkında tahmin çalışmaları.
- Metindeki görsellere yönelik tartışma çalışmaları.
- Öyküdeki karakterlere yönelik değerlendirme etkinlikleri.
- “Öykünün başından önce ne olmuş olabilir? Öykü bittikten sonra nasıl devam edebilir” biçiminde tahmin çalışmaları.
- Öyküye yeni bir son yazma çalışmaları.
- Öykü ile ilgili resim veya drama çalışmaları.
- Öyküdeki karakterlerle ilgili duygudaşlık çalışmaları.
- Öykünün yazarına yönelik çalışmalar. “Yazar sen olsaydın neleri ekler-çıkarır, neleri değiştirirdin?” Gibi sorular yöneltilebilir.

Edwin’e göre (1965) yaratıcı okuma uygulamalarında kullanılabilecek bazı teknikler:

- “Metinde yazarın sunduğu fikirler farklı zamanlarda ve durumlar için de geçerli midir?” sorusu ile yazarın görüşlerini genişletme ve yeni fikirler yaratma çalışmaları yapılabilir.

- Yarım bir hikâyenin tamamlanması istenebilir.
- Öğrencilerden metinde geçen olayların iki benzer tanımı arasındaki farklılıkları bulmaları istenebilir.
- Öğrencilerden var olan bir soruna yazarın öneri veya düşünceleri dışında başka öneriler sunmaları istenebilir.
- Öğrencilerden metne yazarınkinden farklı bir son yazdırma çalışmaları yapılabilir.
- Yarım bırakılmış bir şiire yeni bir satır ekleme etkinlikleri gibi yollarla öğrencilerin yaratıcı okuma gelişimine katkı sağlanabilir.

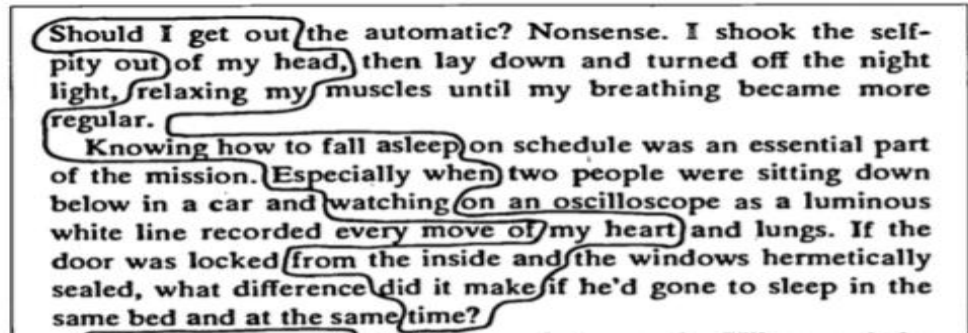
Padgett (1997) yukarıda söz edilen araştırmacılardan farklı olarak diğer ders ve konularda yararlanılan tekniklerin ötesinde yalnızca yaratıcı okumaya yönelik teknikleri şu şekilde açıklamıştır:

1. *Tek kelime değişimi*: Bu teknikte öğrencilerin cümlede geçen bir sözcüğü cümlelerin dil bilgisi yapısını bozmadan çıkarıp bu sözcüğün yerine yeni bir sözcük ekleyerek cümlelerin anlamını tamamen değiştirmesi istenir.

2. *Satır atlama*: Bu teknikte metindeki satırlar sıra ile okunmaz. Önce bir satır okunur, sonra bir satır atlanıp diğer satıra geçilir. Bu noktada uygun metin seçimi çok önemlidir.

3. *Yukarıya/aşağıya doğru cümle bağdaştırma*: Bu etkinlik genellikle zor görülür ama uygulamaların artmasıyla birlikte geliştirilebilir. Başlarda mantık ve anlam içeren cümleler oluşturmak zor gelse de uygulamalar tekrarlandıkça süreç eğlenceli bir hâl alır. Bu teknikte, satırlar okunurken üst satırdaki sözcük veya sözcük grupları okunup cümleyi bitirmeden alt satıra geçilip alt satırdan da bir ya da birkaç sözcük seçilir ve iki cümle birleştirilebilir. Okurların çoğunlukla alıcı okuma şeklinde okuma yapması bu tekniğin uygulanmasını zorlaştırabilmektedir. Bu tekniğe örnek olarak Padgett (1997, s. 63) aşağıdaki görseli sunmuştur.

Şekil 1 Yukarıya/aşağıya doğru cümle bağdaştırma tekniği



4. *Kenarları soluklaştırma*: Bu teknikte metnin bazı bölümleri soluklaştırılarak okumalar yapılır. Öğrencilerin seviyesine göre sol, sağ veya hem sol hem sağ bölümler soluklaştırılıp diğer yerlere dokunulmaz. Metnin açıkta kalan orta bölümü odak noktası olarak tutulur. Bu bölümü okuyan öğrenci cümlelerin başını ve sonunu tahmin edip bulmaya çalışır. Bu teknikte metnin okunan bölümlerinden hareketle okunmayan bölümlerinin anlamsal bütünlük içinde tamamlanması amaçlanır. Kenar ve merkez bulanıklık yöntemi aşağıda açıklanan şablon tekniğine benzemektedir.

5. *Sayfa atlama*: Sayfa atlama öğrencilerin hayal gücünü özgürce kullanabileceği bir tekniktir. Bu teknikte kitabın bir sayfası okunur, diğer sayfası atlanır. Öğrenciler atladıkları sayfa yerine kendi yaratıcılığını kullanıp yaratıcı düşünme süreçleriyle o sayfayı kendisi yazar. Sayfa atlama yaratıcı okuma teknikleri içerisinde en kolay uygulanan tekniklerden biridir. Üstelik yaratıcılığın kapsamını artırdığından teknik çok etkili sonuçlar verebilmektedir. Bu teknik bölümlere veya paragraflara da uygulanabilir. Ayrıca gelişigüzellik yerine bir sistem üzerinden de gidilebilir. Örneğin, birinci sayfa/bölüm, sonuncu sayfa/bölüm, ikinci sayfa/bölüm, sondan ikinci sayfa/bölüm, üçüncü sayfa/bölüm gibi bir sıralama sistemi uygulandığında son olarak orta sayfa/bölüm okunur.

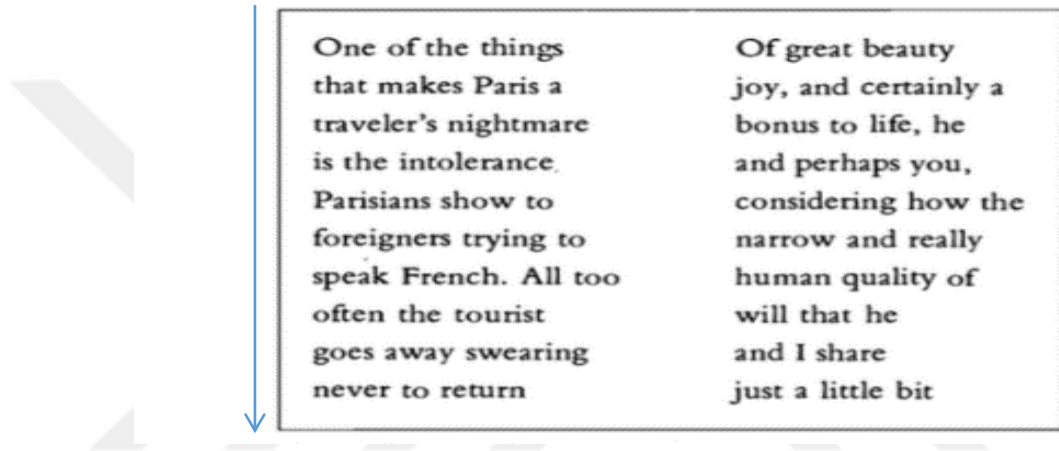
6. *Sayfa tekrarı*: Bu teknikte aynı sayfa üst üste iki kere okunur. Gözün bir sayfayı ilk okumadaki hareketleri ile ikinci okumadaki hareketleri birbirinden farklıdır. Aynı sayfanın ikinci defa okunmasında göz, atlamaları ve hareketleri daha hızlı yapar. Bu tekniğin, göz hareketlerinin gelişimini sağladığını söylemek mümkündür.

7. *Göz zihin ayrımı*: Bu teknikte metnin okunma esnasında süreç durdurulur ve öğrencinin okunan metinden kopması sağlanır. Durdurma anında öğrencilerden gözlerini kapatıp metindeki bilgileri de göz önüne alarak hayaller kurmaları istenir. Hayallere daldıktan sonra o hayalden çıkıp yine metindeki herhangi bir kelimedden başlayarak okumaya devam edilir. Aslında göz ile zihin koordinasyonunu bozmak okuma esnasında yapılabilecek en zor işlerden birisidir. Normal okuma süreçlerinde gözlerin hareketleri aynı zamanda zihinsel düşünmelere yol açar. Zihin, gözün görüntülediklerini aynı anda anlamlandırır. Bu tekniğin başarılı bir biçimde uygulanması ile hayal gücü, sıra dışılık ve mantıksal metin arasında bir bağ kurulmuş olur. Geleneksel okuma yöntemlerini uygulayanlar bu tekniğin verimli olmayacağı düşünse de yaratıcı okuma, bir kelimeyi okurken aniden dalınan düşüncelerden zihinde canlanan hayalden yararlanmayı destekler.

8. *Sütun tekniği*: Sütun tekniği aslında günlük hayatta gazete veya magazin okurken herkesin sıkça başına gelebilecek bir tekniktir. Bu durum, gazetede bir köşe yazısı okurken

yazının bir sütununu bitirip devamı olduğunu düşündüğümüz sütunun başka bir yazıya ait olduğunu fark ettiğimiz andan ibarettir. Bu sütun karmaşasını güdümlü yaptığımızda ise bir yaratıcı okuma yöntemiyle karşı karşıya kalırız. Yani teknik, sol üst sütundan başlayarak sol sayfanın en son sütununa doğru okuyup ardından okumaya başladığımız sütunun sağından yine aşağıya doğru devam etmekten ibarettir. Bu tekniğe Padgett (1997, s. 75) aşağıdaki görseli örnek olarak sunmuştur.

Şekil 2 *Sütun tekniği*



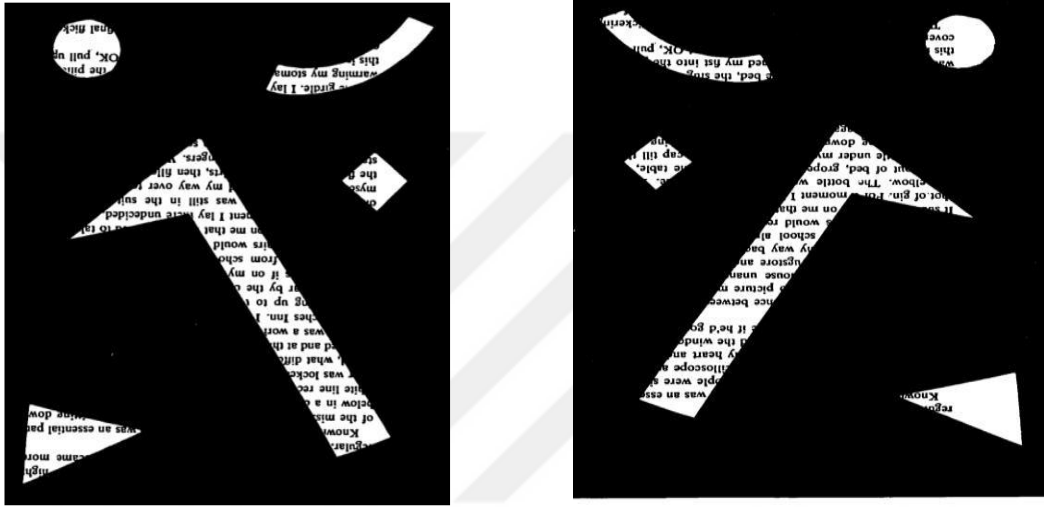
Bu teknikte satırların birleştirilmesiyle yeni anlamlar üretilir. Sayfanın önce sol bölümündeki sütunlar yukarıdan aşağıya okunur. Ardından da sağ taraftaki sütunlar yukarıdan aşağıya doğru okunur. Sütun tekniğinde öğrencilerin hayal gücünü geliştirip okumayı eğlenceli hale getirmek amaçlanır. Bu sebeple cümleler arasında anlamsal bütünlük üzerinde pek durulmaz.

9. *Sessizlik*: Bu teknik televizyonu sessiz izleyip konuşulanları tahmin etmeye benzer. Sessizlik; okurun dilinin bilmediği bir karikatür, resimli kitap veya fotoroman tarzında metinler ile uygulanabilecek bir tekniktir. Bu metinlerdeki görsellerden yola çıkarak öznel anlamlar yaratılır. Konuşma baloncukları boş bırakılmış karikatürlerde veya çizgi romanlarda da kolayca uygulanabilir. Bu teknikte öğretmenler anlamsal yapıya değil yaratıcılık öğelerine önem vermelidir.

10. *Yabancı dil*: Bu teknik yorucu görünse de belirli bir deneyimden sonra zevkli bir alıştırma haline gelebilir. Okurun bilmediği ve anlamadığı bir dilde yazılmış kitapları okuması ve bunu alışkanlık haline getirmesi kendini o dile daha yatkın olmasını sağlar. Öğrenciler başlarda anlamsal açıdan bir şey çözemesi bile bu teknik bireylere dilin morfolojik özelliklerini fark etme olanağı tanır. Sıkça tekrarlanan harflerin bir arada oluşları veya dizinsel sistematiklik okura bir süre sonra tanıdık gelmeye başlar.

11. *Şablon çizimi*: Bu teknikte öğrenciler öncelikle kitap sayfaları kadar büyük boş bir kâğıt hazırlar. Bu kâğıttan farklı şekiller kesilip hazırlanır. Ardından metnin üstüne konulup kesilen şekillerden görünebilen yazılar okunur. Bir sayfa bir şablon ile çok farklı biçimlerde yukarı, aşağı, sola ve sağa çevrilip okunabilir. Bu tekniğe ilişkin Padgett (1997, s. 92-93) tarafından sunulan örnek şablon aşağıdaki gibidir.

Şekil 3 Şablon tekniği



Şekil 3’te görüldüğü gibi şablon metin üzerine konulur ve gezdirilir. Açıkta görülen bölümlerdeki yazılar okunur. Ardından metnin tamamı okunur ve çeşitli karşılaştırmalar yapılır.

12. *Kitapların düellosu*: Bu teknik aynı süreçte iki kitabı okumak üzerine yapılandırılmıştır. Benzer veya farklı konularda iki adet kitap seçilir. Önce ilk kitabın bir bölümü ya da bir sayfası okunur. Ardından da diğer kitabın bir sayfası ya da bölümü okunur ve süreç bu şekilde devam eder. Dönem ödevi hazırlayan öğrencilerin çalışma şekli bu tekniğin kullanımına örnek olarak verilebilir. Bu öğrenciler aynı anda birden fazla kitap okuyup topladığı bilgileri ilişkilendirir. Seçilen kitaplardan birer satır veya birer bölüm okumak, tekniğin daha radikal hâlini oluşturur ve bu hâl çoğunlukla daha üst sınıflarda kullanılabilir.

13. *Boş sayfa okuma*: Bu teknikte öğrencilere boş bir sayfa verilir. Öğrenciler o boş sayfada bir metin varmışçasına hayal gücü ve yaratıcılığını kullanarak okumaya başlar. Okuma sürecinde gözlerin soldan sağa akışı da sağlanıp daha gerçekçi bir izlenim yaratılabilir. Boş sayfa okuma tekniği uygulama açısından oldukça kolaydır. Bu sebeple alt sınıflarda da rahatlıkla uygulanabilir.

14. Gün/Gece tonlaması: Bu teknik okumanın birey üzerindeki etkisine ilişkindir. Okuma esnasında yazınsal metinler, okuma bittikten sonra da insan zihninde etkisini sürdürür. Yaratıcı okuma sürecinde bu teknik uygulanırken öğrencilere bir metin okutturulur. Kısa bir süre geçer ve metnin bireyler üzerinde oluşturduğu etkilere ilişkin konuşmalar yapılır. Beyaz kâğıttaki bir kırmızı çembere uzun uzun bakıldıktan sonra boş bir beyaz kâğıda bakıldığında kısa bir an da olsa kırmızı bir çember görmek mümkündür. Tıpkı bu optik deneydeki gibi okuma sonrasında insan zihninde okunan metne ilişkin bazı olgular az da olsa etkisini sürdürür. Güçlü okuma türlerinde (iyi okurlar, ilgi çeken metinler) bu etkilerin izi daha çok olabilirken göz atma türü okumalarda daha az olmaktadır.

15. Satır büyütecisi: Bu teknik aynı satırın iki kez okunması veya kelimeler arasına boşluk doldurucu sözcüklerin, nidaların, ünlemlerin eklenmesiyle uygulanabilir. Satır büyütecisi şiir türündeki metinlerde oldukça estetik ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

16. Sayfa katlama: Kitabın bir sayfasının sağa-sola veya aşağı-yukarı doğru katlanarak katlanmış sayfadan başlanıp altında kalan yarımın okunması şeklinde uygulanan bir tekniktir. Süreç içinde farklı katlama yollarının denenmesi ile okunanlara ilişkin yeni anlamlar yapılandırılır.

17. Yazmak: Bir yazarı/şairi daha iyi anlayabilmek için, yazı stiline, bakış açısına ona daha yakın bir pencereden bakabilmek için kendisinin yapıtlarının büyük bir kısmını yazarak kopyalamak yardımcı olabilir. Şair ve yazarların hangi sözcüğü ne amaçla kullandığını bu yöntemle anlayabilmek mümkündür.

2.1.3. Tutum

Tutum, insan hayatının hemen her aşamasında yer edindiği için çok sayıda araştırma alanına konu olmuştur. Bu sebeple tutum kavramı alanyazında birçok açıdan tanımlanarak ele alınmıştır. Ülgen'e göre (1997) tutum, kişinin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde taraflılığa sebep olan bir olgudur. Gardner (1985) tutumu davranışa yönelik bir bakış açısıyla, kişinin inançlarına ve düşüncelerine dayalı olarak nesnelere veya kavramlara yönelik tepkisi olarak tanımlamıştır. Turgut (1997) tutumu herhangi bir olaya, eşyaya ya da gruba yönelik olumlu veya olumsuz davranış gösterme eğilimi biçiminde açıklamıştır. Tutum; bireylerin tecrübeleri ile gelişen ve durumlara, nesnelere, insanlara olumlu veya olumsuz olarak vereceği tepkiyi etkileyen psikolojik deneyimleridir (Mensah, 2013). Başka bir deyişle tutum; insanın hayatı süresince yaşamındaki her alana ilişkin duygusal, bilişsel ve toplumsal durumuna bağlı olarak geliştirdiği inanç durumu (Ürün Karahan & Demir Atalay, 2018);

bireyin bir durum, olay veya olgu karşısında ortaya çıkması beklenen olası davranış biçimidir (İnceoğlu, 2011). Tavşancıl'a göre (2005) tutumlar belli yönde davranmaya hazırlık veya eğilimdir. Yani tutumlar davranışa yönelik bilgiler taşır. Dolayısıyla bireyin herhangi bir nesne veya uyarana ilişkin tutumu, onun ilgili nesne ya da uyarana karşı sergileyeceği davranışın öngörülmesini sağlar (Üstüner, 2006). Yukarıda belirtilen tutum tanımlarından hareketle tutuma ilişkin birçok özellikten söz etmek mümkündür. Tavşancıl (2005, s. 66) tutumların özellikleri hakkında birtakım özellikler sıralamıştır:

1. Tutumlar doğuştan değildir. Toplumsallaşma sürecinde kültürel olarak kazanılır. Yani tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
2. Tutumlar belli bir süre devam eder yani geçici değildir. Bireyler yaşamının belli çağlarında aynı düşünceye sahiptir.
3. Tutumlar, bireyin nesne ile kurduğu ilişkide düzenlilik sağlar. Öğrenim sürecinde aşamalı olarak biçimlenip bireyin yaşadığı çevreyi anlamasını sağlar.
4. Tutumlar, insan ve nesne ilişkisinde yanlılık ortaya çıkarır. Birey herhangi bir nesneye yönelik bir tutum oluşturduğunda o nesneye artık tarafsız bakamaz.
5. Bir nesneye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum ancak onun diğer nesneler ile karşılaştırılması ile oluşur.
6. Tutumlar, kişisel ve toplumsal olabilir. Toplumsal tutumlar; toplumsal değer, grup ve nesnelere yöneliktir.
7. Tutum bir tepki biçiminden ziyade tepki gösterme eğilimidir. Yani tutum tepkide bulunmaya yönelik bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu veya olumsuz davranış biçimlerine yol açabilirler

Birey, yaşadığı çevrenin değer yargıları ve kültürünü alarak yetişir. Bu süreçte hayatı içinde herhangi bir nedenle çeşitli durum veya olaylara, kişilere ya da uygulamalara karşı bir tavır veya davranış oluşturur. Bu tavır veya davranışlar bireyin duygu ve düşüncelerini etkileyerek zamanla onda değer yargıları haline gelir. İşte bu değer yargıları da bireylerde tutumlara dönüşür. Yani bireyin öğrenme sürecinde edindiği olumlu veya olumsuz deneyimleri onun tutumlarını belirler. Bu sebeple bireylerin davranış kazanma sürecinde olumlu deneyimler edinmesinin oldukça mühim olduğu söylenebilir. Çünkü olumlu bir tutum, davranışın sürekliliğini belirleyen önemli bir etkidir.

Öğrencilere öğrenim hayatları süresince birçok beceri kazandırılmaya çalışılır. Bu süreçte tutumlar çok önemli bir yer tutar. Çünkü eğitim öğretim sürecinde etkililiğinin artması, öğrencilerin okula, öğretmene, derslere ve hatta tüm eğitim-öğretim öğelerine ilişkin olumlu

bir tutuma sahip olması ile mümkündür (Sallabaş, 2008). Bireylerin bilgi edinme sürecinde okuma becerisi temel beceri olarak görülür. Bu bağlamda tutum, okuma için bir ön koşul olarak gelecekteki okumaların ve öğrenmelerin önemli bir yordayıcısı olabilmektedir (Alexander & Cobb, 1992). Dolayısıyla eğitim-öğretim süreci içinde beklenen, bireylere okuma becerisine ilişkin olumlu bir bakış açısı kazandırılmasıdır.

2.1.3.1. Okumaya Yönelik Tutum

Bireyin çevresini tanıyıp farklı bakış açıları kazanmasında önemli bir yer tutan okuma, eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan en önemli becerilerden biridir. Bu becerinin geçici bir süreç olmayıp sürekli gelişen ve alışkanlığa dönüşmesi beklenen bir beceri olduğu bilinen bir gerçektir. Böylesi bir becerinin gelişimi ve bir alışkanlık halini alması noktasında tutumların etkisi göz ardı edilemez. Okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olan bireyler okumaya karşı daha ilgili iken olumsuz tutuma sahip olanlar okumayı zorunluluktan doğan bir vazife olarak görüp başarı gösteremezler. Bu noktada bireyin okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesi ve bu beceriyi sevmesi oldukça önemlidir.

Başarı üzerindeki katkısı bilimsel bulgular ile de desteklenen okuma alışkanlığının edinilmesinde bireylerin okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olması son derece önemlidir (Kösterelioğlu, 2021). Bu bağlamda okuma becerisine yönelik geliştirilen olumlu bir tutum, bireyin okuma için ayracağı sürenin belirlenmesinde dolayısıyla da okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir rol oynayabilir. Nitekim alanyazında yapılmış birçok çalışma olumlu okuma tutumlarının okuma eğitiminde son derece etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmalarda okuma becerisine ilişkin olumlu tutum gösteren öğrencilerin başarılı okurlar olma eğiliminde olduğu üzerinde durulmaktadır (Gibbons, 2003), (Smith M. C., 1992), (Barnett & Irwin, 1994), (Kush & Marley, 1996), (Ürün Karahan & Demir Atalay, 2018). Bu noktada okuma tutumunu belirleyici en temel süreç öğretim sürecidir. Özkan ve Doğan'a göre (2013) öğretim süreci içinde okuma becerisine sınıfta ayrılan zamanın artması öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini arttırmaktadır. Sınıfta yapılacak okuma derslerinde bu becerinin kazanımı, sevdirmesi ve sürekliliğinin sağlanması bu anlamda önem arz etmektedir. Çünkü bireyin, ilgi duyduğu ve sevdiği bir durumu alışkanlığa dönüştürme konusunda zorluk çekmeyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin bu beceriye olumlu bir tutum geliştirmesine yönelik sınıf içi etkinliklerin süreçte önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

2.1.4. Motivasyon (Güdü)

Motivasyon, kişinin belli bir yönde davranmasını sağlayan, bir işi yapmaya istekli kılan iç durumun harekete geçirilmesi; bireyin bir işi yapması için ihtiyaç duyula çabanın ve enerjinin yaratılmasıdır (Güney, 2013). İstekleri, ihtiyaçları, dürtü ve ilgileri kapsayan motivasyon, Türkçe sözlükte “isteklendirme, güdüleme” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010, s. 1698).

Motivasyon, bireyi belli bir doğrultuda harekete geçiren bir duygu, ihtiyaç veya bir tutkudur. Seçilmiş hedefe erişme noktasında motivasyon son derece belirleyici bir ögedir. Doğada hiçbir nesne, sabit durumundan eyleme geçmediği gibi insanı da eyleme geçirmeye yönelik bazı sebeplerin varlığına ihtiyaç duyulur (Arık, 1996). Bu anlamda bireyi harekete geçiren öge ise motivasyon veya bir diğer adıyla güdüdür.

Bireyin yaşam içinde edindiği deneyimler onların tutumunu belirler. Tutumlara göre şekillenen motivasyon süreci de yapılan iş sırasında kişinin olgunluğuna, cinsiyetine, eğitim durumuna, ekonomik yapısına göre değişebilmektedir (Karahana & Atalay, 2018). Bu sebeple yüksek motivasyon elde etmek için bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınıp yapılacak işle ilgili teşvik edilmesi önem arz etmektedir. Motivasyon kişiyi hareket geçiren söz konusu eylemi yapması yönünde kişiye destek veren güçtür. Eğitim ortamları açısından düşünüldüğünde motivasyonun, öğrencilerin öğrenme eylemine, çalışmaya isteklendiren etki olduğu söylenebilir.

Motivasyon kavramının insan yaşamında her alanda geniş etkileri vardır. Bu kavram günümüzde özellikle öğrenme alanında önemli bir öge olarak araştırmalara konu olmaktadır. Çünkü yüksek motivasyonun, bireylere istedik davranışlar kazandırarak yeni bir öğrenme sağladığı bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda eğitim araştırmacılarına göre öğrenme, sadece bilişsel ve üst bilişsel süreçleri içermez. Öğrenme, tüm bunlarla birlikte motivasyonu ve duygusal süreçleri de içerir. Ve bu durum öğrenme eyleminin hem süresini hem de kalitesini etkiler (Park, 2011). Öğrenme bir süreçtir ancak bu süreç öğrenene keyif vermez ise öğrenme gerçekleşemez. Bu sebeple öğrenme ortamlarının bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesi ve öğrencilerin motive olması öğrenmenin gerçekleşebilmesi için şarttır (Lumsden, 1994).

2.1.4.1. Okumaya Yönelik Motivasyon

Okuma motivasyonu, okuma becerisine yönelik istek, ilgi, tutum, merak ve hareketin meydana gelmesi ve okumanın öneminin bilinip okuma alışkanlığının sürekliliği için ihtiyaç

olan güçtür. Okuma gerçekleşikten sonra olması gereken; okunanlar ile ilgili bir karar vermesi, okuyanın zihin dünyasının okunanlar yoluyla zenginleşmesidir (Katrancı, 2015). Okuma motivasyonu; okumanın sonucu, süreci ve konularıyla ilgili olarak bireyin kendi menfi değerlerini, hedeflerini ve inançlarını kapsamaktadır. Motivasyonun en mühim özelliği sürekli değişim içinde ihtiyaç, ilgi ve çaba gösterilmesidir. Bu bağlamda okuru okuma eylemi için harekete geçirecek, ona öğrenimi boyunca başarıyı hissettirip onu okuma faaliyetiyle meşgul edecek gücün belirlenmesi oldukça önemlidir (Güneş, 2007).

Kimi öğrenciler akranlarıyla yakın zekâ seviyesine sahip olsa bile okuma becerilerinde aynı başarıyı yakalayamamaktadır. Bu öğrenciler zekâ, görme, işitme, dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu yaşamamasına karşın tam olarak saptanılmayan nedenlere bağlı olarak okuma becerisini istenen seviyede kazanamamaktadır. Araştırmacılara göre bu bireylerin akranlarına göre daha fazla motivasyon, dikkat ve bellek sorunları vardır (Borella, Carreti, & Pelegrina, 2010). Çünkü okuma motivasyonu, okuduğunu anlamayı ve akademik başarıyı doğrudan anlamlı bir biçimde etkilemektedir (Yıldız, 2013). Okumayı seven ve okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin ders notlarının daha iyi olduğu yani akademik olarak daha başarılı oldukları bilinmektedir (Yılmaz, 2012), (Kızgın & Baştuğ, 2020). Bu durum öğrencilerin okuma motivasyonunun artmasına ve sürekliliğinin sağlanmasına yönelik okuma etkinliklere öncelik verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Alanyazında okuma motivasyona ilişkin yapılan çalışmalarda bu kavram, okuma iç motivasyonu ve okuma dış motivasyonu şeklinde iki genel kategoride toplanmaktadır (Schiefele & Schaffner, 2016). Okuma dış motivasyonu, okuma eyleminin dış etmenler ve ödüllere bağlı oluşunu ifade etmektedir (Ryan & Deci, 2000). Yani okuma istekliliğinin ödüle ve cezaya göre değişme durumudur. Bu durumda dışsal etkenlerle yapılan okumaların temel amacı okumaktan çok ödüle ulaşma veya cezadan kaçma olmaktadır. Yapılan birçok araştırmada dışsal motivasyonun başarı getiremeyeceği hatta dış motivasyon ile okuma başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). Dışarıdan verilen ödüller veya cezalar mevcut olduğu sürece dış motivasyon etkili olabilmektedir ancak bu değişkenlerin yok olması durumunda dış motivasyon etkisini kaybedebilmektedir. Bu sebeple bu araştırmada, okuma üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğuna inanılan okuma iç motivasyonu üzerinde çalışılmıştır.

Okuma iç motivasyonu; okuma eyleminin zevk, merak ya da bireysel amaçlar gibi içsel hedeflerle sürdürmektir (Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). Okuma iç motivasyonu yüksek olan öğrenciler herhangi bir dışsal etken ile değil kendi kişisel ilgileri ve

meraklarıyla okumayı sürdürdüklerinden bu okurların okuma eğiliminin de daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma iç motivasyonunun ölçülmesi ve geliştirilmesi okuma başarılarının gelişimine ciddi katkılar sağlayacağı öngörülebilir.

Okuma tutumu ve iç motivasyonu ile ilgili edinilen kazanımlar okurların okuma ve anlama becerilerini de doğal olarak etkilemektedir. Okuma bireyin kendi kararı ile yaptığı, sürdürdüğü bir eylemdir. Dolayısıyla birey okumak istemezse bunu yapmak zorunda hissetmez. Yani okuma alışkanlığının kazandırılması öncelikle okumayı sevmeye, okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olmaya bağlıdır. Bu durum okumanın yapılabilmesi için iç motivasyonun gerekliliğini göstermektedir (Akyol, 2005). Okuma tutum ve motivasyonuna yönelik yapılan araştırmalarda bu iki kavramın bütünlük arz ettiği ve okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olan bireylerin okuma motivasyonlarının da olumlu olduğu belirtilmiştir (Baker & Wigfield, 1999). Bu bağlamda tutum ve iç motivasyonun, davranışların alışkanlığa dönüşmesinde etkili çok önemli iki etmen olduğunu söylemek mümkündür. Okuma becerisi açısından bakıldığında ülkemizde okuma alışkanlığının yetersizliği bilinen bir gerçektir. Bu olumsuzluğu giderme adına özellikle ilköğretim ve ortaokul yıllarında öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum ve iç motivasyon geliştirilmesi sürecin en önemli hedeflerindendir. Bu hedeflere ulaşmak için okuma derslerinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması oldukça önemlidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaratıcı okuma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.2.1.Yurt İçi Araştırmaları

Alanyazın incelendiğinde yaratıcı okumaya ilişkin yurt içi çalışmaların sınırlı olduğu ancak özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir.

Uzun (2009) çalışmasında işlevsel okuma kuramından hareketle her okuma deneyiminin muhakkak yaratıcılık içerdiğini belirtmiştir. Bu sebeple okuma eyleminin içerdiği zihinsel vazifeler sebebiyle yaratıcı olmak zorunda olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, eğitim ortamlarında yaratıcı okuma yapmaya elverişli metinlerin kullanımının bu süreçte anahtar bir rol üstlendiğini vurgulamıştır.

Yılmaz (2009) araştırmasında 258 ortaokul öğrencisinin katıldığı 8 haftalık bir süreci kapsayan “Okuyorum Oynuyorum” adını verdiği yaratıcı okuma etkinlikleri uygulamıştır.

Uygulamalar sonucunda kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular, yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde değişimler sağladığını göstermiştir. Araştırmacı bu çalışmaların öğretim programlarındaki geleneksel yaklaşımın değişmesi, eğitim anlayışındaki eksiklerin giderilmesi ve bireylerde okuma heyecanının oluşması yönünde önemli adımlar olduğunu vurgulamıştır.

Türkel ve Ünlücömert (2013) “adım adım yaratıcı okuma” adını verdikleri okuma yöntemiyle 6. Sınıf öğrencileri ile uygulamalı bir çalışmıştır. Bu çalışma kurgusal-yazınsal yapıtlar yerine soyut kavramların yer aldığı felsefe dizisi metinlerin kullanımı ile kendinden önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin kişisel tasarım, hayal gücü, problem çözme, yeni bakış açıları sunma gibi yaratıcılıklarını geliştiren etkinlikler uygulanmıştır. Süreç sonunda ise yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yapılmış, süreçle ilgili görüşler toplanmıştır. Öğrenciler adım adım yaratıcı okuma yöntemi ile yapılan okuma sürecine yönelik olumlu duygular hissettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler süreç boyunca yapılan uygulamaların okuma ilgilerine katkı sağladığını ve bu yöntem ile okumayı geleneksel okuma uygulamalarına göre daha eğlenceli ve daha faydalı bulduklarını belirtmiştir.

Hızır (2014), yaptığı çalışmada yaratıcı okuma ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla çalışmasında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmış, ardından da yaratıcı okuma etkinliklerine uygun olarak hazırladığı ders planlarını uygulamıştır. Süreci sonunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testini tekrar uygulamıştır. Araştırmacı, uyguladığı yaratıcı okuma etkinlikleri ile öğrencilerin yaratıcılık düzeyinin anlamlı oranda arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Aytan (2014) araştırmasında, hazırladığı yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda elde edilen nicel veriler; görüşmeler, günlükler, etkinlikler ve ders kayıtları gibi nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmanın nicel analizlerinden ulaşılan bulgular, yapılan uygulamaların öğrencilerin yaratıcı okuma ve Türkçe derslerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkisi olduğunu göstermiştir. Nitel verilerden ulaşılan bulgular da süreçte yapılan uygulamaların öğrencilerin metni anlayıp çözümleme, metni oluşturma ve üretme, metni canlandırma, görsel okuma ve Türkçe dersi tutumunda gelişme kaydedilen bir sonuç ortaya koymuştur.

Kasap ve Kırmızı (2017) çalışmalarında yaratıcı okuma sürecini değerlendirmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek toplam 28 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçek farklı düşünme, ikinci alt ölçek yazar ve karakterlerle iletişim kurma, üçüncü alt ölçek de metni yeniden oluşturma biçiminde

isimlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının 0,88 olduğu belirtilmiştir.

Yurdakal ve Kırmızı (2017) yaptıkları çalışmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik yaratıcı okuma algı ölçeği geliştirmişlerdir. Üçlü likert şeklinde hazırlanan ölçek 3 boyut ve 25 soru içermektedir. Ölçeğe ilişkin Chronbach Alpha katsayısı 0.87 olarak belirtilmiştir.

Işıksalan (2018) 10 yüksek lisans öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında metinlerarası okuma ile yaratıcı okuma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Görüşme yöntemi ile verilerini toplayan araştırmacı, metinlerarası okumaların bireylerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede ve bireylere okuma kültürü kazandırmada zengin katkılar sağladığını belirtmiştir.

Yurdakal (2018) ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeye, okuma başarısına, okuma tutumuna ve yaratıcı okuma algısına ilişkin etkisini incelemiştir. Araştırmacı uygulamasında okumaya yönelik tutum, okuma başarısı ve yaratıcı okuma algısı yaratıcı düşünme ölçekleri kullanmıştır. 14 hafta süren uygulamanın sonunda yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma başarılarını, okumaya yönelik tutumlarını, yaratıcı düşünme becerilerini ve yaratıcı okumaya yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Kasap (2019), yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek için ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören bir grup öğrenci ile uygulama yapmıştır. Uygulama sonunda yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği, okuduğunu anlama testi, yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği, yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçekleri ile nicel veriler elde etmiştir. Hazırlanan görüşme formları aracılığıyla da deneysel sürecin etkililiği değerlendiren nitel veriler toplamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir artış sağlamıştır. Çalışmalara katılanlar süreçle ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Öğrenciler yapılan uygulamaların okuma ve yazma becerisine bakış açılarına ve Türkçe dersi başarılarına katkılarının olduğunu belirtmiştir.

Han (2020), çalışmasında yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırmıştır. Yaratıcı okuma etkinlikleri ile hazırladığı ders planları ile on haftalık bir uygulama yapmıştır. Eleştirel düşünme ölçekleri ve Türkçe başarı testleri aracılığıyla toplanan veriler deney grubunun eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Ancak başarı testleri aracılığıyla toplanan puanlar incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama seviyelerinde farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yetgin (2020) yaptığı çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Çeşitli ölçek ve formlar kullanılarak verilerin toplandığı araştırma sonunda okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet ve bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Yine yaratıcı okuma becerisi de bir ayda okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak bu çalışmada yaratıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baki (2020) çalışmasında ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerilerine etkisi ve bu etkide cinsiyet değişkeninin rolünün belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucu eleştirel okumanın, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca eleştirel okuma gelişimi ile yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerisinin gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişkinin erkek öğrencilerde daha etkin olduğu belirtilmiştir.

Aktaş (2021) Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğunu araştırdığı çalışmasında doküman inceleme yöntemi ile programdaki okuma kazanımlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul düzeyindeki (1-4. sınıflar) 103 okuma kazanımından 14'ünün; ortaokul düzeyindeki 142 okuma kazanımının 15'inin yaratıcı okumaya uygun olduğu belirlenmiştir. İlkokuldan ortaokula geçişteki okuma kazanımlarının sayısal artışının, yaratıcı okumaya uygun kazanımların artışına yansımadağı saptanmıştır.

Gürer (2021) araştırmasında yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın nicel verileri için okuduğunu anlama testi, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği, çok boyutlu akıcılık ölçeği ve eleştirel okuma ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler elde etmek için de öğrencilere yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, yaratıcı okuma etkinlikleri deney grubunu okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundaki öğrenciler uygulamalara yönelik olumlu görüş sunmuştur.

Kırçıl ve Kösterelioğlu (2021) yaptıkları araştırmada ilkökul kademesinde yapılan yaratıcı okuma uygulamalarının sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar 30 gönüllü sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler sonucunda yaratıcı okuma çalışmalarının; sınıf ortamlarında istenmeyen davranışları kaldırma veya önleme, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ve sınıf içi iletişimin artmasını sağlama açısından oldukça olumlu etkilerinin olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

2.2.2.Yurt Dışı Araştırmaları

Andresen ve Pawlak (1976) çalışmalarında yaratıcı okumayı değerlendirme testi geliştirmiştir. Geliştirilen test normal ve normalin üstünde zekâ seviyesine sahip 244 lise öğrencisine uygulanmıştır. Yaratıcı okumayı değerlendirme testi, yarım bırakılmış üç ayrı okuma metninden oluşturmuş ve okurların bu yarım bırakılan metinleri kendi hayal güçleri ve yaratıcılıklarını kullanarak ne düzeyde tamamlayabildiği test edilmiştir. Öğrencilerin tamamladığı metinler Torrence'ın yaratıcılık testi ile değerlendirip testin geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda yaratıcı okumayı değerlendirme testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğu belirtilmiştir.

Dunn (1979) yaptığı araştırmada yaratıcı okuma çalışmaları aracılığıyla özel eğitim öğrencilerinin okuma başarılarının artabileceğinin belirtmiştir. Bu noktada öğretim sürecinde öğrencilere uygun ortamın sunulmasının ve yaratıcı okuma tekniklerinin kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

Ada (1987) çalışmasında yaratıcı okumaya ilişkin yeni bir yöntem üretmiştir. Buna göre yaratıcı okuma; tanımlama, kişisel yorum, eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma süreçlerinden meydana gelmektedir. Bu süreçlerin her biri yaratıcı okumaya erişmede bir aşama olarak sunulmuştur.

Moorman ve Ram (1994) araştırmalarında yaratıcılığın okuma sürecinin bir bileşeni olduğu halde yaratıcı okumanın okuma türleri içinde ihmal edildiğini vurgulamıştır. Bu sebeple araştırmacılar, yaratıcılık ve okumayı birleştiren yaratıcı okumanın psikolojik ve eğitsel yönünü temel alıp işlevsel okuma teorisini geliştirmiştir. Bu yaratıcı okuma teorisi ISAAC (Entegre Hikâye Analizi ve Yaratıcılık) isimli sistemde kullanılmıştır. Araştırmacılar bu yaratıcı okuma teorisinin bireylerin yaratıcı okuma ve anlamlandırma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Padgett (1997) çalışmasında okuma becerisinin fizyolojisini ve psikolojisini açıklamış, yaratıcı okuma tekniklerine ilişkin detaylı bilgiler verip bu tekniklerin kullanımı ile okuma eylemine yeni bir tutum geliştirmeyi amaçlamıştır.

Barrett (2001) çalışmasında okumayı sevmediğini söyleyen lise öğrencileri ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Öğrencilere haftalık olarak okumanın önemine ilişkin videolar izletmiştir. Ardından teknolojiyi de kullanarak yaratıcı okuma kapsamında bazı etkinlikler geliştirip derslerinde uygulamıştır. Ödevlerini word bilgisayar programı ile yazma, kariyerini anlatan PowerPoint sunuları hazırlama, seçilen herhangi bir yazara mektup yazma, kitap incelemeleri yazma, şiir okuma, şiir yazma ve şiirleri resimleme bu etkinliklerden bazılarıdır. Yapılan tüm yaratıcı okuma çalışmalarından sonra öğrencilerin kütüphaneden aldıkları kitap kayıtlarına göre istatistikler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı okuma çalışmaları öğrencilerin okumaya isteklerini arttırıp okuma becerilerinin gelişimini sağlamıştır.

Holden (2004) çalışmasında okuma becerisinin tarihi, fizyolojik ve psikolojik süreçlerine ilişkin detaylıca bilgi verip okumanın ve yaratıcılığın bütünlüğünü vurgulamıştır. Yaratıcılığın eğitimin en önemli parçası olduğu ve yaratıcı okumanın bireylerin tutum, motivasyon, başarıları üzerinde oldukça etkili bir okuma çeşidi olduğunu belirten araştırmacı araştırmasının sonunda yaratıcı okumanın yaygınlaştırılması önerilerinde bulunmuştur.

Wang (2006) araştırmasında ilköğretim okullarında yaratıcı okuma uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda çalışmasında öğretmenlerin beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile çeşitli yaratıcı okuma uygulamalarını sağlayıp süreç sonunda öğretmenlerden uygulamalara ilişkin değerlendirmelerini toplamıştır. Toplanan değerlendirmelere göre öğretmenler yaratıcı okuma uygulamalarını genel olarak yararlı bularak öğrencilerin başarılarının arttığı, yaratıcı düşünce ve hayal güçlerini geliştiği yönünde değerlendirmelerde bulunmuştur.

Tuzlukova, Eltayeb ve Gilhooly (2013) çalışmalarında İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin süreçte faydalandıkları yerel öykü ve masalların bireylerin yaratıcı okuma becerisini, dil öğrenme isteklerini, sözcük hazinelerini ve iletişim becerilerini artırdığı sonucuna varmışlardır.

El-Hayek (2016) yaratıcı okuma becerilerinin gelişiminde beyin fırtınası tekniğinin ve kelime stratejilerine dayalı eğitim programının etkisini ölçen bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı hazırladığı eğitim programın öncesinde ve sonrasında deneklerin yaratıcı okuma

becerilerini ölçmüş, istatistiksel analizler yapmıştır. Çalışma sonunda uygulanan eğitim programının öğrencilerin yaratıcı okuma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Van De Ven (2017) araştırmasında close reading (yakın okuma) ve distant reading (uzaktan okuma) arasında kalan okuma stratejilerini geliştirilmenin zorluğuna değinmiştir. Araştırmacı, bilgi çağında okuma türümüzü karakterize edip daha üretken bir modele erişmek için yaratıcılık araştırmasının işlevsel olabileceğini belirtmiştir. Çalışmada yakın okuma ile uzaktan okuma arasındaki ayrılığın hiper ve derin dikkat/dikkat ve oyalama, yakınsama ve uzaklaşma gibi bir dizi paradoks etrafında yapılandırıldığı gösterilmiştir. Yaratıcılığın paradoksu, yakınsamayı ıraksamada bulmak ve bunun tersi, tanım gereği ikisinin iç içe geçmesinde yatmaktadır. Araştırmacı okumayı bu kavramlar üzerine inşa edip okumayı ölçek varyansı açısından değerlendiren bir model önermiştir.

Sonuç olarak alanyazında yaratıcı okumaya yönelik özellikle son yıllarda artan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda yaratıcı okuma uygulamalarının yaratıcı okuma becerilerini, okuduğunu anlamayı, yaratıcı yazma becerilerini, yaratıcılığı, okuma tutumuna etkisini geliştirmeye yönelik etkileri araştırılmıştır. Ayrıca yaratıcı okumaya ilişkin geliştirilen ölçme araçlarının yanında yaratıcı okuma kavramının kuramsal boyutuna yönelik de çeşitli araştırmalar mevcuttur. Yurt dışındaki araştırmalarda da yukarıda da değinildiği gibi kuramsal bilgiler sunulan ve çeşitli seviyelerde yaratıcı okuma uygulamalarının etkililiğine ilişkin farklı çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmaların sonuçlarında genel olarak, yaratıcı okuma uygulamalarının çeşitli değişkenler üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, “araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı” olarak tanımlanır (Creswell, 2017, s. 2). Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemler, tek bir yöntemin kullanılması hâlinde kaçırılma olasılığı bulunan iç görü ve anlayışı sağlar (Balcı A. , 2009) Bu sayede farklı yaklaşımların (örneğin: eğilimlerle birlikte öykü ve kişisel deneyimler) araştırmaya sağladığı bu yaklaşımlardan her birinin tek başına (nicel veya nitel) sunacağından daha fazla katkıyla araştırma probleminin daha iyi anlaşılması sağlanmış olur (Creswell, 2017). Bu çalışmada araştırmanın temelini nicel veriler oluşturmuştur. Araştırmada nicel verilerden elde edilen sonuçlar nitel verilerle desteklenerek sunulmuştur. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desen, bir ya da daha fazla veri çeşidinin (nicel veya nitel ya da birlikte) olduğu geniş bir desenden meydana gelir. Araştırma verileri, geleneksel nicel ve nitel desenler içinde toplanır ve çözümlenir. Bu desende araştırmacı, (deneysel çalışma gibi) nicel bir araştırma içerisine, nitel bir aşama ekleyebilir; (durum çalışması gibi) nitel bir aşamanın içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. Bu nicel ya da nitel (destekleyici) aşamalar, genel deseni bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenir (Mazlum & Mazlum, 2017).

Yaratıcı okuma tekniklerinin okuduğunu anlama başarısına, okuma tutumuna ve okuma iç motivasyonuna etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, değişkenlerin tamamını kontrol altına almanın mümkün olmadığı durumlarda, bilhassa eğitim araştırmalarında en sık tercih edilen deneysel desendir. Bu modelde gruplar yansız atama yolu ile deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı A. , 2009), (Büyüköztürk, 2007). Deney grubunda etkisi incelenen bağımsız değişken Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı okuma uygulamalarıdır. Her iki gruptaki bağımlı değişkenler ise okuduğunu anlama başarısı, okuma tutumu ve okuma iç motivasyonudur.

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin yaratıcı okuma süreci sonundaki okuma tutumunu ölçmek amacıyla “Okuma Tutum Ölçeği” okuduğunu anlama erişilerini ölçmek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” okuma iç motivasyonu erişilerini ölçmek için “Okuma İç Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların sürece ilişkin görüşlerini belirlemek için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, soru-cevap yoluyla bir ilişki kurma ve bir veriye ulaşmak için kullanılan veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla deneysel sürecin başında ve sonunda deney grubu katılımcılarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma modelinin görünümü Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 *Araştırma modelinin görünümü*

Grup	Öntest	Süreç	Sontest	Kalıcılık	Görüşme
Deney	Okuma Tutum Ölçeği		Okuma Tutum Ölçeği	Okuma Tutum Ölçeği	
	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Yaratıcı Okuma Teknikleriyle Hazırlanmış	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
	Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	Etkinlikler	Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	
	Okuma Tutum Ölçeği	MEB 6. Sınıf	Okuma Tutum Ölçeği		
Kontrol	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Ata Yay. Türkçe Ders Kitabındaki	Okuduğunu Anlama Başarı Testi		
	Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	Okuma Etkinlikleri	Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	Yapılmadı	Yapılmadı

Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırma bir deney ve bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Araştırma süresince Türkçe derslerinde deney grubuna yaratıcı okuma uygulamaları yapılırken kontrol grubuna MEB 6.Sınıf Ata Yayıncılık ders kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Her iki gruba da aynı testler öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Deneysel sürecin başında ve sonunda deney grubu katılımcılarının okuma becerisine ilişkin görüşleri alınarak nicel veriler, nitel veriler ile desteklenmiştir. Yaratıcı okuma uygulamalarından 12 hafta sonra, yapılan çalışmaların deney grubunun okuduğunu anlama başarısı, okuma tutumu ve okuma iç motivasyonu üzerindeki etkisinin devamlılığının incelenmesi için kalıcılık testi yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda 6. Sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci (20’si deney grubu, 20’si kontrol grubu) oluşturur. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay bir durumu seçtiğinden bu örneklem türü araştırmaya hız ve kullanışlılık kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma kapsamında uygulanacak yaratıcı okuma uygulamalarının katılımcılar üzerindeki bazı değişkenlere etki düzeylerini belirlemek için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, deneysel uygulamaların öncesinde ve sonrasında gerçekleşmiştir. Katılımcılara uygulama sürecinin başında öntestler, uygulama sonrasında sontestler uygulanmıştır. Deney grubu katılımcıları ile görüşmeler yapılmış ve veri toplama süreci tamamlanmıştır. Yapılan uygulamadan 12 hafta sonra deney grubundaki öğrencilere son testte kullanılan veri toplama araçları kalıcılık testinde de uygulanmıştır. Böylelikle yapılan uygulamaların katılımcılar üzerindeki kalıcı etkisi incelenmiştir. Araştırmada kullanılan başlıca veri toplama araçları şunlardır:

1. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların okuduğunu anlama başarı düzeylerini değerlendirmeye yönelik “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”
2. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların okuma tutumlarını belirlemek için “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”
3. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların okuma iç motivasyonlarını belirlemek için “Okuma İç Motivasyonu Ölçeği”

4. Uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubundaaki katılımcıların okuma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıdaki gibidir:

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Ülper, Çetinkaya ve Bayat tarafından (2017) ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için geliştirilmiştir. Test sekizi açık uçlu, on biri çoktan seçmeli, üçü boşluk doldurma ve sekizi de doğru yanlış türü olmak üzere toplam 30 sorudan oluşturulmuştur. Testin geliştirme sürecinde araştırmacılar kuramsal çerçeve bağlamında kavrama ve soru türü temelinde test maddeleri oluşturmuştur. Teste son biçimi verilmeden önce uzman görüşlerine başvurulup yirmi öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Testin kapsam geçerliliğini belirlemek için test belirtke tablosu oluşturulmuştur. Test son biçimini aldıktan sonra 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep, Burdur, Niğde, Ordu, Urfa ve İstanbul illerindeki 7 devlet okulunda 5,6,7 ve 8. Sınıfta okuyan 696 öğrenciye uygulanmıştır. İstatistiksel analizlerde Lawshe Tekniği ile testin kapsam geçerliği 1.00 olarak hesaplanmıştır. Testteki soruların iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach’s Alfa ve Sperman Brown iki yarı test test güvenirliliği hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucu, test sonuçlarının güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) 0,744 ve (Sperman Brown) .802 olarak bulunmuştur. Bu analizlere ek olarak okuma testi maddelerine %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin iç geçerlilik tespiti amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve ölçekteki maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi (ITEMAN) ile testin ortalama madde güçlüğü 0,507 ve ortalama madde ayırt ediciliği 0,431 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ile geliştirilen testin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Hazırlanan puanlama anahtarından alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 36 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların okuduğunu anlama başarı düzeyi “0-8.9 (Yetersiz), 09-17.9 (Geliştirilmeli), 18-26.9 (İyi) ve 27-36 (Çok iyi) puan aralığında değerlendirilmiştir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Karahan (2018) tarafından 5. ve 6. Sınıf seviyesindeki öğrencilerin okumaya yönelik tutum seviyelerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert yapıdadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan ise 26 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Kars il merkezinden 5 ve 6. sınıflarda öğrenim gören 370 öğrenci ile

çalışılmıştır. Süreç, (1) açımlayıcı faktör analizi ve (2) doğrulayıcı faktör analizini içerecek şekilde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. 26 madde ile yapılan faktör analizine göre bu veri seti için, Kaiser'in özdeğeri 1'den büyük olma kuralı ve yamaç-birikinti grafiğinin (scree plot) tutarlı sonucu da göz önüne alınarak ölçeğin tek faktörden oluştuğuna karar verilmiştir. Bu faktör toplam varyansın %39,8'lik kısmını açıklamaktadır. Elde edilen tek faktör "okuma tutumu" olarak adlandırılmıştır. Bu tek faktör yapısı için iç tutarlılık hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri .95 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) göre ise ölçeğin uyum katsayıları incelendiğinde modelin veri setine iyi uyum sağladığı görülmüştür ($\chi^2/sd = 1,75$; CFI = .95; GFI = .75; NFI = .90; NNFI = .95; RMSEA = .079). Yapılan ölçümlerde elde edilen sonuçlar ölçeğin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Okuma İç Motivasyonu Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonunu belirlemek amacıyla Kurnaz (2019) tarafından geliştirilen ve 18 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekteki maddeler, "1 = Kesinlikle katılmıyorum", "2 = Katılmıyorum", "3 = Katılıyorum", "4 = Tamamen katılıyorum" şeklinde dördümlük likert olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 72'dir. Ölçeğin gelişim sürecine alanyazın incelenmesi ve madde havuzu oluşturulmasıyla başlanmıştır. Malatya'da beş farklı ortaokuldaki 461 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenen ölçeğin AFA analizi sonucunda 18 madde ve 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bunlar merak (7 madde), ilgi (5 madde) ve azim (6 madde) faktörleridir. Ölçeğin üç faktörlü yapısı toplam varyansın %48.44'ünü açıklamıştır. AFA ile elde edilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda modelin uyum iyiliği indeksleri, ölçeğin yapı geçerliğini sağladığını göstermiştir ($\chi^2/df=1.78$, GFI=0.95, RMSEA= 0.041 ve SRMR=0.048). Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa ve Spearman Brown katsayıları kullanılmıştır. Yapılan ölçümler ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin madde ayırt edicilik düzeyi için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, okuma iç motivasyonu ölçeğinin iç tutarlılığının ve güvenirliğinin yüksek olduğunu, madde ayırt edicilik gücünün de iyi derecede olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla geliştirilen ölçek, eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deneyisel sürecin başında ve sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, okuma tutum ve okuma iç motivasyonlarına ilişkin görüşlerini belirlemek

için alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2021-2022 öğretim yılında, bir devlet okulunda, 6. sınıf şubelerinden iki gruba (bir deney ve bir kontrol grubu) haftada üç ders saati ve 10 hafta süreyle yapılmıştır. Okuma dersleri deney grubunda yaratıcı okuma tekniklerine göre hazırlanan etkinliklerle, kontrol grubunda MEB 6. Sınıf Ata Yay. Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Yapılan çalışmanın amacına uygun olarak kontrol ve deney grubunda deneysel süreçte aynı metinlerin işlenmesine özen gösterilmiştir. Deney grubunda uygulanan yaratıcı okuma planları Ada (1987) tarafından hazırlanan yaratıcı okuma aşamaları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu aşamalar:

Tanılayıcı aşama: Bu aşamada metni tahmin etmeye yönelik adımlar uygulanır. Görseller ve metnin başlığından hareketle metnin ana fikri ile ilgili tahminler toplanır. Ardından metin okunur ve okuma öncesindeki tahminler ile metin karşılaştırılır. 5N1K soruları ile metnin özümsemesi sağlanır. Süreç boyunca verilen cevaplar eleştirilmeden dinlenir. Bu aşamada hedef öğrencinin ön bilgilerinden hareketle tahmin becerisini geliştirebilmektir. Sürecin devamında öğrencilerden metne ilişkin bilgi düzeyindeki soruların doğru cevaplarını bulmaları beklenir. Bu aşamada: “Metin ne ile ilgili? Metinde yer alan olay nedir? Metinde yer alan karakterler kimlerdir? Metin ne zaman ve nerede geçmektedir?” gibi sorular sorulabilir

Kişisel yorum aşaması: Metne ilişkin temel bilgiler alındıktan sonra öğrenciler bu bilgiler ile kendi yaşamlarını, duygu ve düşüncelerini karşılaştırır. Metinde olayın geçtiği yer, zaman ve metindeki kahramanlarla öğrencilerin kendi yaşamı arasında bağ kurulması sağlanır. Bu bağlantıdaki benzerlik ve farklılıklar sorgulanmadan ortaya koyulur. Süreçte: “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? Parçada geçenler seni şaşırttı mı/korkuttu mu?” şeklinde sorular sorulabilir. Özellikle metin ve öğrencilerin deneyimlerini içeren diyalogların yapılması bu aşamada oldukça önemlidir.

Eleştirel düşünme aşaması: Tanılayıcı aşamada metne ilişkin temel bilgileri alıp kişisel yorum aşamasında bu bilgileri kendi yaşamı ile kıyaslayan öğrenciler artık sonraki aşama olan eleştirel düşünme aşamasına geçer. Bu aşamada: “Metinde geçen olaylar gerekli mi? Metindeki olaylar herkes tarafından kabul edilebilir mi? Metindeki karakterler farklı olarak

nasıl davranabilir?” gibi sorular sorulabilir. Sorulacak soruların öğrencilerin yaşantılarına ve gelişim düzeyine uygun olması gerekmektedir.

Yaratıcı okuma aşaması: Metindeki geçen bilgilerin kişisel deneyimler ile eşleştirilmesi ve eleştirel düşünme aşamalarının tamamlanmasının ardından öğrenciler kendi bilgilerini kullanarak ortaya yeni ürünler koyar. Bu aşamada öğrencilere güvenilmeli ve gelişim düzeyine uygun sorumluluklar yüklenmelidir. Öğrenciler bu sorumlulukları hissetmelidir. Bu aşamada yöneltilecek sorular öğrencilerin öncelikle yaratıcı ve özgür düşüncelerini sağlamaya yönelik olmalıdır.

3.4.1. Uygulama Öncesi

Araştırmada deneysel uygulama öncesinde bazı işlemler yapılmıştır:

1. Araştırma konusu ile ilgili alanyazın taramasının yapılması,
2. Veri toplama araçlarının belirlenmesi ve gerekli izinlerin alınması,
3. Ders planlarının ve belirtke tablosunun hazırlanması,
4. Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenip Etik Kurul ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınması,
5. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi.

Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi ve Gerekli İzinlerin Alınması

Araştırmada yaratıcı okuma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına, okuma tutumuna ve okuma iç motivasyonuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda alanyazında öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını, okuma tutumunu ve okuma iç motivasyonunu ölçebilmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmuştur. Alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerine yönelik okuduğunu anlama başarısı, okuma tutumuna ve okuma motivasyonunu ölçen güvenilir ve geçerli ölçme araçlarının var olduğu görülmüştür (Karahana, 2018; Ülper vd, 2017; Kurnaz 2019). Bu sebeple araştırmada kullanmak için yeni bir ölçme aracı geliştirilmeyip hazır ve güncel ölçme araçlarından yararlanılmasına karar verilmiştir. Seçilen ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır (EK:1, EK:2 ve EK:3).

Alanyazındaki ölçme araçları incelenerek ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını ölçme adına araştırmanın amacına, çalışma grubuna en uygun olan Ülper vd. (2017) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nin kullanılmasının yerinde olduğu görülmüştür. Ülper vd. (2017) ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen test sekizi açık uçlu, on biri çoktan seçmeli, üçü boşluk doldurma ve sekizi de doğru yanlış türü olmak üzere toplam

30 sorudan oluşturulmuştur. Bilindiği gibi okuma edinimi karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu sebeple okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan testlerin farklı soru tiplerini içermesi bu bağlamda daha sağlıklı çıkarımlar elde etmeyi sağlayabilir. Araştırmanın amacına en uygun olarak görülerek tercih edilen bu test, farklı soru türlerini içermesi bakımından alanyazındaki diğer başarı testlerinden (Çelik, Demirgüneş, & Fidan, 2015); (Baştuğ & Kaman, 2013); (Baştuğ & Akyol, 2012); (Yıldız & Akyol, 2011) ayrılmaktadır.

Karahan (2018) tarafından okuma tutumunu belirlemek için geliştirilen ölçek, 5 ve 6. sınıflara yönelik olarak hazırlanmıştır. Okuma yönelik tutum ölçeği 5'li likert yapıda, 26 madde ve 1 alt boyuttan (okuma tutumu) oluşmuştur. Tutum ölçeğinin güvenilirliğinin oldukça yüksek olması, çalışma grubunun sınıf seviyesi bakımından bu araştırmadaki grup ile denk olması ve alanında yetkin uzmanlarca olumlu görüş alması sebebiyle ölçek bu araştırmanın amacına uygun olarak görülüp tercih edilmiştir.

Kurnaz (2019) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını belirlemek için geliştirilen ölçek ortaokul öğrencilerine yönelik olup 4'lü likert yapıda, 18 madde ve 3 faktörden (ilgi, merak, azim) oluşmuştur. Okuma dış motivasyonu, okuma eylemine katılımın dışsal öğelere, ödüllere vs. bağlı olmasıdır. Oysa içsel motivasyon bireyin kişisel ilgisine, merakına, içsel hedeflerine yönelik olarak okuma eylemini sürdürmesidir. Son yirmi yıllık süreçte okuma motivasyonu üzerine yapılan çalışmalarda okuma iç motivasyonunun okuma becerisini açıklayan çok güçlü bir değişken olması göz önüne alınarak bu araştırmada da okuma iç motivasyonu üzerinde durulmuştur. Güvenirliğinin ve geçerliği oldukça yüksek olan bu ölçek, çalışma grubunun sınıf seviyesi bakımından bu araştırmadaki grup ile denk olması ve yapılan araştırmanın amacına uygun olması sebebiyle tercih edilmiştir

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması, Alan Uzmanlarının Görüşünün Alınarak Geçerlik-Güvenirliğin Sağlanması

DeneySEL sürecin başında ve sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, okuma tutumuna ve okuma motivasyonuna ilişkin görüşlerini belirlemek için görüşme yapılması planlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından alan uzmanlarının da görüş ve önerileri alınarak üç soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ekte sunulmuştur (EK:4).

3.4.2. Uygulama Sırası

DeneySEL uygulamaya başlanmadan önce deney ve kontrol grupların ön testlere ilişkin ölçümler yapılmıştır. Ayrıca deney grubu katılımcılarına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulama deney grubunda yaratıcı okuma etkinliklerine göre hazırlanmış ders

planlarıyla, kontrol grubunda MEB 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle haftada üç ders saati ve on hafta boyunca yürütülmüştür. On haftanın ilk ve son haftalarında ön ve son testlerin verileri toplanıp kalan sekiz haftada yaratıcı okuma uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın amacına bir biçimde her iki grupta da aynı metinlerin işlenmiştir. Yaratıcı okuma uygulamalarına göre hazırlanan ders planlarından örnekler ekte sunulmuştur (EK:5). Ayrıca derslerde zamanın etkin kullanımı ve öğretim planının hedeflenen kazanım doğrultusunda ilerlemesinin sağlanması adına ders planları doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanıp ekte sunulmuştur (EK:6).

Deneyisel uygulama sürecinde deney grubunda kullanılan metinler, metin türleri, tema ve yaratıcı okuma teknikleri Tablo 2’de sunulduğu şekildedir.

Tablo 2 Deney grubunda kullanılan metinler, metin türleri, tema ve yaratıcı okuma teknikleri

Haftalar	Metin Adı	Metin Türü	Tema	Uygulanan Teknikler
1. Hafta	Gazi’yi Görmeye Gelen Ana	Öyküleyici	Milli Mücadele ve Atatürk	Sondan sonrası tekniği, göz zihin ayrımı
2. Hafta	Ben Mustafa Kemal’im	Şiir	Milli Mücadele ve Atatürk	Satır büyütecisi tekniği
3. Hafta	İlaç	Öyküleyici	Milli Kültürümüz	Yukarıya/aşağıya doğru cümle bağdaştırma tekniği
4. Hafta	Uygurluklar Diyarı Harran	Bilgilendirici	Milli Kültürümüz	Boş sayfa okuma tekniği
5. Hafta	Rüzgâr	Şiir	Doğa ve Evren	Tek kelime değişimi tekniği
6. Hafta	İhtiyar Çilingir	Öyküleyici	Sanat	Şablon tekniği, farklı karakterler ekleme tekniği

7. Hafta	Aziz Sancar	Bilgilendirici	Bilim ve Teknoloji	Sayfa atlama teknîği, karakteri bir nesne olarak resmetme teknîği
8. Hafta	Basketbol Oynamak Boy Uzatır Mı?	Bilgilendirici	Sağlık ve Spor	Drama (bölünmüş ekran teknîği)

3.4.3. Uygulama Sonrası

Uygulama bittikten sonra her iki grubun da sontest ölçümleri yapılmıştır. Ayrıca deney grubu katılımcıları ile görüşmeler yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, okuma tutum ve motivasyonlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Katılımcıların okuma becerisine yönelik belirttiği görüşler deneysel sürecin başındaki görüşleri ile kıyaslanmıştır. Uygulamanın bitiminden 12 hafta sonra deney grubu öğrencilerine kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testinin ardından tüm veri toplama süreci tamamlanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek araştırmanın tartışma ve yorum aşamasına geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizi için ilk olarak toplanan veriler sıralanıp verilerin denetimi yapılmıştır. Ardından veri kodlama rehberi oluşturularak öntest-sontest ve kalıcılık testlerinin verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan veriler gözden geçirilip eksik değer olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Çalışmada ilk olarak deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda her iki gruba “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” “Okuma Tutum Ölçeği” ve “Okuma İç Motivasyonu Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Toplanan veriler bağımsız gruplar için t-testiyle betimsel istatistikler ile analiz edilip yorumlanmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen bulgular ile araştırmanın ilk denencesinin doğrulandığı saptanmıştır.

Değişkenler üzerinde parametrik testler ile karşılaştırma yapabilmek için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu doğrultuda her iki gruba uygulanan tüm ölçümlerden alınan puanlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Verilerin dağılımının normal dağılım eğrisine uygunluğu, grup

büyükliğünün 50'den küçük olma durumunda tercih edilen Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 Deney ve kontrol grubu nicel veri toplama araçları puanları dağılımına ilişkin ortalama, çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçları

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Shapiro- Wilk testi	p
Okuma Başarı	Deney	20	20.00	4.56	-.527	.232	.942	.259
Öntest	Kontrol	20	24.75	5.58	-.040	-.967	.964	.621
Okuma Başarı	Deney	20	24.30	4.63	-.343	-.374	.941	.253
Sontest	Kontrol	20	22.65	5.40	-.691	-.543	.909	.062
Okuma Başarı Kalıcılık	Deney	20	24.75	5.58	-.040	-.967	.964	.623
Okuma Tutum	Deney	20	3.55	.556	-.603	.155	.968	.712
Öntest	Kontrol	20	4.03	.547	-.211	-1.17	.954	.429
Okuma Tutum	Deney	20	4.25	.311	0.85	-.166	.967	.698
Sontest	Kontrol	20	4.16	.401	-.494	-.565	.957	.489
Okuma Tutum Kalıcılık	Deney	20	4.27	.283	.226	-.448	.964	.624
Okuma	İç	Deney	20	2.70	.313	.454	.963	.613
Motivasyon Öntest		Kontrol	20	2.84	.572	.010	.908	.057
Okuma	İç	Deney	20	3.20	.285	1.14	.835	0.03*
Motivasyon Sontest		Kontrol	20	2.90	.484	.112	.935	1.91
Okuma Motivasyon Kalıcılık	İç	Deney	20	3.21	.304	.885	.875	0.15

* $p < .05$

Tablo 3'te yer alan verilere göre okuduğunu anlama başarısı, okuma tutumu ve okuma iç motivasyonu puanlarının deney ve kontrol gruplarında tüm ölçümlerde basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri ± 2 aralığında yer almaktadır. Normallik varsayımının testinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin ± 2 aralığında olması verilerin normal dağılımda olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu sebeple her iki grubun da tüm ölçümleri normal dağılım göstermektedir. Çalışmada elde edilen verilerin dağılımının normal dağılım eğrisine uygunluğu Shapiro-Wilk testiyle de sınanmıştır. Bu teste göre verilerin normal dağılıma uygunluğu için p değerinin anlamsız yani .050'nin üzerinde olması gerekmektedir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre Tablo 3 incelendiğinde tüm gruplar için bağımlı değişkenlere ilişkin alınan tüm ölçümlerde gözlenen dağılımla, kestirilen dağılım arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı görülür ($p > .05$). Bu verilere göre her iki grubun da puanları normal dağılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını belirlemek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, okuma tutumlarını ölçmek için “Okuma Tutum Ölçeği”, okuma iç motivasyonlarını ölçmek için de “Okuma İç Motivasyonu Ölçeği” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Uygulama süreci bittikten 12 hafta sonra aynı testler deney grubu öğrencilerine tekrar uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitiminden 12 hafta sonra olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Öntest, sontest ve kalıcılık testi sonucunda ortaya çıkan dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple araştırmanın alt problemleri doğrultusunda uygulanan çalışmaların bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ve ölçüm ile gruplar arası farklılığı belirlemek için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi işlemi, “tekrarlı ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması”na yönelik bir varyans analizi olan “tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (Two-way ANOVA for Mixed Measures)” olarak adlandırılır. Bu analiz eğitim bilimlerinde yürütülen deneysel çalışmaların çoğunda benimsenen tekrarlı ölçümleri olan desenlerde sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu analizde tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-kalıcılık testi) ve farklı kategorilerde bulunan gruplar (deney-kontrol) birlikte içeren deneysel işlemin etkililiği sınanmıştır. Bu araştırmada, yaratıcı okuma uygulamalarının (bağımsız değişken), öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, okuma iç motivasyonu ve okuma tutumuna (bağımlı değişkenler) etkisini araştırmak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Sonuç olarak araştırmanın nicel boyutunda denel işlemler sonucu elde edilen puanlar üzerinden yapılan istatistiksel analizler aşağıdaki biçimdedir:

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarının karşılaştırılması ve denkliklerinin belirlenmesi amacıyla deney grubu öntest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşma durumunu belirlemek için “bağımsız örneklem t-testi” yapılmıştır.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendi aralarında okuduğunu anlama başarısı, okuma iç motivasyonu ve okuma tutumu öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında “tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi” yapılmıştır.

- Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, okuma iç motivasyonu ve okuma tutumu son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında, "tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi" yapılmıştır.

Araştırmada yapılan analizlerde p değerlerinin (anlamlılık) yanı sıra etki büyüklükleri de (effect size) incelenmiştir. Etki büyüklüğü (etake), bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösterir. Bu etki sonuçların anlaşılabilirliğini artıran bir değerdir. Eta-kare (η^2) 0.00 ile 1.00 değerleri arasında değişip bağımsız değişkenin veya faktörün bağımlı değişken üzerinde toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir. Ve .01, .06, .14 değerleri sırasıyla küçük, orta, geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2017).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu analiz yönteminde elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlanır. Bu süreçte bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilme amacıyla doğrudan alıntılardan sıkça yararlanıp elde edilen bulgular neden-sonuç ilişkisinde yorumlanarak analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formundaki üç adet araştırma sorusu tema olarak ele alınmıştır. Katılımcılar tarafından her bir soruya verilen cevaplara ilişkin kategoriler soruların altında belirtilmiştir.

Nitel verilerin analizi için belli aşamalardan geçilerek öncelikle görüşme formları numaralandırılmıştır. Ardından formlarda verilen yanıtlar sırasıyla okunup Office programına aktarılmıştır. Yanıtlar tekrar okunarak verilen cevapların her birinde geçen ortak ifadeler işaretlenmiştir. İşaretlenen ifadeler de eşleştirilip tema olarak kabul edilen araştırma sorularının altında toplanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden yapılacak alıntılar da belirlenip listelendikten sonra verilerin sınıflandırılması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada eşleştirilen verilerden anlamca yakınlık gösteren ve sık sık değinilen ifadeler seçilerek kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlardan yola çıkarak da çeşitli kategoriler oluşturulup sınıflandırılmış ve verilerin analize hazır hale gelmesi sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde kategori ve kodların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Araştırma verilerinin güvenilirliği için formlar araştırmacının kendisinin yanı sıra başka bir Türkçe öğretmeni tarafından da değerlendirilmiştir. Veri analizinin güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100}$) kullanılmıştır. Güvenirlik hesaplaması sonucu

birinci sorunun güvenirliğinin 0.93, ikinci sorunun 0.91, üçüncü sorunun 0.94 olduğu saptanmıştır. Toplamda tüm sorularda uyuşum düzeyi %0.92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesinin %70 olduğu durumlarda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada uyuşum yüzdesi %92 hesaplanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın veri analizlerinin güvenilir olduğu söylenebilir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan yapılan doğrudan alıntılar ve analiz sonuçlarına ilişkin diğer bilgiler araştırmanın bulgular bölümünde detaylıca sunulmuştur.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada araştırmanın geçerliğini sağlamak için veri toplanma süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol grupları yansız olarak atanıp öntest verileri ile birbirlerine denk oldukları belirlenmiştir. Denel işlem süresi (öntest ve sontest dâhil) on haftayla sınırlandırılmıştır. Deney ortamı olarak öğrencilerin kendi sınıf ortamı tercih edilmiş ve ders programlarına uygun olarak çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerde beklenti oluşturmama adına yapılan çalışmanın eğitimlerinin bir parçası olduğu belirtilerek deneklerin davranışları kontrol altında tutulmuştur. Araştırmanın yapı geçerliğini sağlama adına veri toplama yöntemi çeşitlendirilmiş, hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımına uygun birden çok veri toplama yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için geliştirilmiş standart ölçme araçlarıyla nicel veriler toplanmıştır. Nitel veriler de geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretim planının uygulandığı her hafta için alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda ders planları ve belirtke tablosu hazırlanmış bu sayede araştırma sürecinin denetimi sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde bir ölçme değerlendirme uzmanından yardım alınmış ve verilerin analizine ilişkin güvenirlik sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler araştırmacının kendisinin yanı sıra bir alan uzmanı tarafından da okunarak analiz sürecinde yansızlığın sağlanması amaçlanmıştır. Yapılan okumalarda tutarlık oranı hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülünden ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100}$) yararlanılmış ve okuyucular arası uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır.

Etik kurul onayı için gerekli evraklar hazırlanıp Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne başvuruda bulunulmuştur. Etik Kurulun incelemelerinin ardından çalışmanın etik olarak uygunluğu 14.12.2021 tarihli, E-87347630-659-159806 sayısı ile onaylanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın tüm süreci bizzat araştırmacı tarafından tasarlanıp yürütülmüştür. Araştırmacı, çalışmanın nicel bölümü için araştırmadan soyutlanıp standart ölçme araçlarıyla araştırmanın nicel verilerini toplamıştır. Deneysel uygulamaların ardından deney grubundaki öğrenciler ile doğrudan görüşen araştırmacı, görüşmelerde elde ettiği bakış açısını nitel verilerin analizlerinde kullanıp sonuçları yorumlamıştır.

Bu çalışmada, araştırmacı yaratıcı okuma uygulamalarına yönelik geliştirdiği ders planlarının derslerde yürütülmesi adına uygulayıcı rolündedir. Deney grubunda da kontrol grubunda da Türkçe dersleri on hafta süresince araştırmacı tarafından işlenmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecinin tamamını kapsayacak ders programları planlayıp ders materyalleri ve etkinliklerini hazırlamıştır. Etik kurul başvurusu yapıp gerekli izinler de araştırmacı tarafından alınmıştır. Araştırmacı, tüm süreç boyunca öğrenciler ile birlikte etkinliklere katılıp öğrencilere yardımcı olmuştur. Ayrıca derslerde zamanın etkin kullanımı ve öğretim planının hedeflenen kazanım doğrultusunda ilerlemesinin sağlanması adına ders planları doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “Yaratıcı okuma tekniklerinin okuduğunu anlama başarısına, okuma tutumuna ve okuma iç motivasyonuna etkisi nedir ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” problem cümlesinin çözümüne yönelik yapılan nicel ve nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanan veriler ilgili başlık altında tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini analiz ederken parametrik testlerden, nitel verilerini analiz ederken betimsel analizden yararlanılmıştır.

4.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

“6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı’nın uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümüne yönelik toplanan veriler iki yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde okuduğunu anlama başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanıp elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 *Grupların okuduğunu anlama başarılarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değeri*

Grup	Başarı Öntest			Başarı Sontest	
	N	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney	20	20.0	4.56	27.30	4.63
Kontrol	20	24.75	5.58	22.65	5.40

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testi aritmetik ortalamaları öntestte deney grubunun $\bar{x}=20.00$, kontrol grubunun $\bar{x}=24.75$ olduğu; sontestte ise deney grubunun $\bar{x}=27.30$, kontrol grubunun $\bar{x}=22.65$ olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısında bir artış görülmezken deney grubunun okuduğunu anlama başarısında belirgin bir yükselme olduğu saptanmıştır. Bu puanlar, dereceli puanlama anahtarındaki düzeylere göre yorumlandığında her iki grubun da okuduğunu anlama başarı puanları (18-26.99 puan aralığı) “iyi” düzeydedir. Grupların sontest puanları, dereceli puanlama anahtarındaki başarı düzeylerine göre yorumlandığında deney grubu okuduğunu anlama başarı sontest puanının (27-36 puan aralığı) “çok iyi” düzeyine ulaştığı, kontrol

grubunun ise sontest başarı düzeyinin değişmeyip (18-26.99 puan aralığı) “iyi” düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları öntest ve sontest puanlarındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5 *Grupların okuduğunu anlama başarıları öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney/Kontrol)	31786.017	1	31786.017	474.922	.000	.96
Hata	1271.65	19	16.742			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	225.625	1	225.625	53.67	.000	.73
Ölçüm*Grup	237.510	1	237.510	95.436	.000	.52
Hata	79.87	19	4.204			

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarıları öntest ve sontest ölçümlerinde aldığı puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. [$F(1;19) = 474.922$; $p < .05$]. Buna göre her iki grubun öntest ve sontest ölçümleri arasında okuduğunu anlama başarıları testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;19) = 53.67$; $p < .05$]. Bu durum, grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların okuduğunu anlama başarılarının uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim sürecinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), okuduğunu anlama başarıları puanları üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1; 19) = 95.436$, $p < .05$]. Bu bulgu, yaratıcı okuma çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin puanları ile MEB Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarını artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine

göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney-kontrol) üstünde ($\eta^2=.96$) geniş, ölçüm (öntest-sontest) üstünde ($\eta^2=.73$) geniş ve grup-ölçüm üstünde (deney/kontrol-öntest/sontest) ($\eta^2=.52$) orta etki büyüklüğü vardır.

4.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

“6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı’nın uygulandığı kontrol grubunun *okuma tutumu* öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümüne yönelik katılımcılardan toplanan veriler iki yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde okuma tutumu testi öntest ve sontest olarak uygulanıp elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 *Grupların okuma tutumuna ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değeri*

Grup	Tutum Öntest			Tutum Sontest	
	N	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney	20	3.55	.55	4.25	.311
Kontrol	20	4.03	.54	4.16	.401

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okuma tutumu aritmetik ortalamaları öntestte deney grubunun $\bar{x}=3.55$, kontrol grubunun $\bar{x}=4.03$ olduğu; sontestte ise deney grubunun $\bar{x}=4.25$, kontrol grubunun $\bar{x}=4.16$ olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre her iki grubun da okuma tutumunun arttığı ancak bu artışın deney grubunda daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutumu öntest ve sontest puanlarındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7 *Grupların okuma tutumu öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney/Kontrol)	972.96	1	972.96	2657.426	.00	.99
Hata	6.95	19	.366			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	822.51	1	822.51	311.45	.00	.87
Ölçüm*Grup	5.17	1	17903.34	56.06	.00	.74
Hata	1.75	19	.092			

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okuma tutumu öntest ve sontest ölçümlerinde aldığı puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. [$F(1;19) = 2657.426$; $p < .05$]. Buna göre her iki grubun öntest ve sontest ölçümleri arasında okuma tutumu testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;19) = 311.45$; $p < .05$]. Bu durum, grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların okuma tutumlarının uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim sürecinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), okuma tutumu puanları üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1; 19) = 56.06$, $p < .05$]. Bu bulgu, yaratıcı okuma çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin puanları ile MEB Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumunu artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumlarında gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuma tutumunu artırmada önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney-kontrol) üstünde ($\eta^2=.99$) geniş, ölçüm (öntest-sontest) üstünde ($\eta^2=.87$) geniş ve grup-ölçüm üstünde (deney/kontrol-öntest/sontest) ($\eta^2=.74$) geniş etki büyüklüğü vardır.

4.3.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

“6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı’nın uygulandığı kontrol grubunun *okuma iç motivasyonu* öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümüne yönelik katılımcılardan toplanan veriler iki yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde okuma iç motivasyonu öntest ve sontest olarak uygulanıp elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 *Grupların okuma iç motivasyonuna ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değeri*

Grup	O.İ.Motivasyon Öntest			O.İ.Motivasyon Sontest	
	N	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney	20	2.66	.20	3.63	.48
Kontrol	20	2.84	.57	2.90	.48

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okuma iç motivasyonu aritmetik ortalamaları öntestte deney grubunun $\bar{x}=2.66$, kontrol grubunun $\bar{x}=2.84$ olduğu; sontestte ise deney grubunun $\bar{x}=3.63$, kontrol grubunun $\bar{x}=2.90$ olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre her iki grubun da okuma iç motivasyonunun arttığı ancak bu artışın deney grubunda daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma iç motivasyonu öntest ve sontest puanlarındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9 *Grupların okuma iç motivasyonu öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney/Kontrol)	555.78	1	555.78	2454.04	.00	.99
Hata	4.303	19	.226			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	2.58	1	2.85	76.74	.00	.80
Ölçüm*Grup	.788	1	.788	65.26	.00	.77
Hata	.229	19	.012			

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okuma iç motivasyonu öntest ve sontest ölçümlerinde aldığı puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup

etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır [$F(1;19) = 2454.04$; $p < .05$]. Buna göre her iki grubun öntest ve sonest ölçümleri arasında okuma iç motivasyonu ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sonest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;19) = 76.74$; $p < .05$]. Bu durum, grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların okuma iç motivasyonlarının uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim sürecinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), okuma iç motivasyonu puanları üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1; 19) = 65.26$, $p < .05$]. Bu bulgu, yaratıcı okuma çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin puanları ile MEB Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarında gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuma iç motivasyonunu artırmada önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney-kontrol) üstünde ($\eta^2 = .99$) geniş, ölçüm (öntest-sonest) üstünde ($\eta^2 = .80$) geniş ve grup-ölçüm üstünde (deney/kontrol-öntest/sonest) ($\eta^2 = .77$) geniş etki büyüklüğü vardır.

4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Sonest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı sonest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümüne yönelik katılımcılardan toplanan veriler iki yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde okuduğunu anlama başarı testi sonest ve kalıcılık testi olarak uygulanıp elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 Deney grubunun okuduğunu anlama başarısına ilişkin sonest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değeri

Grup	Başarı Sonest			Başarı Kalıcılık	
	N	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney	20	27.30	4.63	27.75	5.58

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun okuduğunu anlama başarıları aritmetik ortalaması son testte $\bar{x}=27.30$ ve kalıcılık testinde $\bar{x}=27.75$ olduğu görülmüştür. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları başarı düzeyine göre incelendiğinde dereceli puanlama anahtarı son test puanının ve kalıcılık puanının değişmeyerek “çok iyi” düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu durum deneysel sürecin sonunda ve süreçten 12 hafta sonra deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi son test ve kalıcılık puanlarındaki son test ile kalıcılık testi arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11 *Deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi son test ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney)	44.100	1	44.100	1.326	.00	.65
Hata	631.900	19	33.258			
Gruplar içi						
Ölçüm (Son test-Kalıcılık)	4.08	1	4.08	2.76	.11	.10
Hata	33.91	19	1.47			

Tablo 11 incelendiğinde deney grubunun okuduğunu anlama başarıları son test ve kalıcılık ölçümlerinde aldığı puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır [$F(1;19) = 1.326$; $p < .05$]. Buna göre deney grubun son test ve kalıcılık ölçümleri arasında okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılımcıların, son test ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamsızdır [$F(1;19) = 2.76$; $p > .05$]. Bu durumun aynı katılımcılara aynı öğretim yönteminin uygulanmasından kaynaklandığı ve öğretim yöntemine bağlı olarak bu sonucun da değişmediğini göstermiştir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak için yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney) üstünde ($\eta^2 = .65$) geniş, ölçüm (son test-kalıcılık) üstünde ($\eta^2 = .10$) orta etki büyüklüğü vardır.

4.5.Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumu sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümüne yönelik katılımcılardan toplanan veriler iki yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde okuma tutumu sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanıp elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12 Deney grubunun okuma tutumuna ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değeri

Grup	Tutum Sontest			Tutum Kalıcılık	
	N	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney	20	4.25	.311	4.27	.283

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun okuma tutumu aritmetik ortalamasının sontestte $\bar{x}=4.25$ ve kalıcılık testinde $\bar{x}=4.27$ olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre deneysel sürecin sonunda ve süreçten 12 hafta sonra deney grubu öğrencilerinin okuma tutumunun kalıcı olduğu saptanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumu sontest ve kalıcılık puanlarındaki sontest ile kalıcılık testi arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13 Deney grubunun okuma tutumu sontest ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney)	671.34	1	671.34	15557.47	.00	.98
Hata	8.19	19	.431			
Gruplar içi						
Ölçüm(Sontest-Kalıcılık)	.168	1	.168	5.63	.028	.22
Hata	.566	19	.030			

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur [$F(1;19) = 5.63$; $p > .05$]. Bu durumun aynı katılımcılara aynı öğretim yönteminin uygulanmasından kaynaklandığı ve öğretim yöntemine bağlı olarak bu sonucun değişmediğini göstermiştir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak için yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney) üstünde ($\eta^2=.98$) geniş, ölçüm (sontest-kalıcılık) üstünde ($\eta^2=.22$) geniş etki büyüklüğü vardır.

4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma İç Motivasyonu Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney grubundaki öğrencilerin okuma iç motivasyonu sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümüne yönelik katılımcılardan toplanan veriler iki yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde okuma iç motivasyonu sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanıp elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14 Deney grubunun okuma iç motivasyonuna ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değeri

Grup	O.İ. Motivasyon Sontest			O.İ. Motivasyon Kalıcılık	
	N	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney	20	3.20	.285	3.21	.304

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunun okuma iç motivasyonu aritmetik ortalaması sontestte $\bar{x}=3.20$ ve kalıcılık testinde $\bar{x}=3.21$ olduğu görülmüştür. Bu durum deneysel sürecin sonunda ve süreçten 12 hafta sonra deney grubu öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarının kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuma iç motivasyonu sontest ve kalıcılık puanlarındaki sontest ile kalıcılık testi arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15 Deney grubunun okuma iç motivasyonu sontest ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney)	412.449	1	412.449	2459.35	.00	.99
Hata	3.18	19	.168			
Gruplar içi						
Ölçüm (Sontest-Kalıcılık)	.00	1	.001	.192	.66	.010
Hata	.122	19	.006			

Tablo 15 incelendiğinde deney grubunun okuma iç motivasyonu son test ve kalıcılık ölçümlerinde aldığı puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır [$F(1;19) = 2459.35$; $p < .05$]. Buna göre deney grubun son test ve kalıcılık ölçümleri arasında okuma iç motivasyonu testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılımcıların, son test ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamsızdır [$F(1;19) = .192$; $p > .05$]. Bu durumun aynı katılımcılara aynı öğretim yönteminin uygulanmasından kaynaklandığı ve öğretim yöntemine bağlı olarak bu sonucun da değişmediği söylenebilir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak için yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney) üstünde ($\eta^2 = .99$) geniş, ölçüm (son test-kalıcılık) üstünde ($\eta^2 = .010$) küçük etki büyüklüğü vardır.

4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Becerisine Yönelik Uygulama Sürecinin Başındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalara başlamadan önce okuma becerisine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ilk soru “Okuma derslerine ilişkin duygularınız nelerdir?” sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16 Uygulama sürecinin başında öğrencilerin okuma derslerine yönelik duygularına ilişkin görüşleri

Kategori	f	%
Okumayı sevme, eğlenme	12	60
Okurken sıkılma	8	40

Tablo 16’da yaratıcı okuma uygulamalarına başlanmadan önce öğrencilerin okuma derslerine yönelik duygularını belirttikleri görüşleri incelendiğinde çoğunlukla ($f=12$) “okumayı sevme, eğlenme” kategorisinde görüş bildirilmiştir. Öğrencilerden bazıları (Ö17) “Okuma derslerinde çok keyif alıyorum ve okumayı çok seviyorum.” ve (Ö2) “Okumayı eğlenceli bulurum” ifadeleriyle okuma becerisine ilişkin olumlu görüşler bildirirken bazı öğrenciler de ($f=8$) “okurken sıkılma” kategorisinde görüş bildirmiştir. (Ö7) “Okurken

sıkılırım ve çok yorulurum.” (Ö19) *“Okurken çok sıkılırım, çok uykum gelir.”* görüşleriyle öğrenciler okuma derslerine ilişkin olumsuz duygularını paylaşmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ikinci soru *“Okuduğunu anlama başarınız hakkında ne düşünüyorsunuz?”* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17 *Uygulama sürecinin başında öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin görüşleri*

Kategori	f	%
Okuduklarını kolaylıkla anlayabilme	6	30
Okuduğunu anlamada güçlük çekme	14	70

Tablo 17’ye göre yaratıcı okuma uygulamalarına başlanmadan önce öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunlukla (f=14) *“okuduklarını anlamada güçlük çekme”* kategorisine yönelik görüş bildirildiği görülmektedir. Öğrencilerden (Ö4) *“Okuduklarım aklımda kalmıyor, benden metni anlatmam istendiğinde anlamadığım için anlatamıyorum.”* (Ö19) *“Okuduklarımı anlama konusunda başarılı değilim.”* ve (Ö3) *“Okuduklarımı anlamada zorlanıyorum.”* ifadeleri ile bu konudaki görüşlerini açıklamıştır. Öğrenciler *“Okuduklarını kolaylıkla anlayabilme”* kategorisine yönelik olarak (Ö20) *“Okuduklarımı anlayabilirim rahatça.”* (Ö16) *“Dikkatli bir şekilde okursam okuduklarımı anlamada zorlanmıyorum.”* ifadeleri ile okudukları metinleri anlama konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda üçüncü soru *“Okumaya yönelik ilgi ve merak duygunuz hakkında ne düşünüyorsunuz?”* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18 *Uygulama sürecinin başında öğrencilerin okuma ilgi ve meraklarına ilişkin görüşleri*

Kategori	f	%
Keyifle ve ilgiyle düzenli okuma	8	40
Okumaya yeterince vakit ayırmama	12	60

Tablo 18’de yaratıcı okuma uygulamalarına başlanmadan önce öğrencilerin okuma ilgi ve meraklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcılar daha çok (f=12) “Okumaya yeterince vakit ayırmama” kategorisi doğrultusunda görüş bildirmiştir. Öğrenciler (Ö5) “Dersler dışında zorunlu olmadıkça okumak istemem.” (Ö11) “Okumaya zaman ayıramıyorum.” (Ö7) “Okumaya çalışsam bile okuduğumu anlamadığım için okumak istemiyorum.” gibi görüşlerle okuma becerisine yeterince ilgi duymadıkları için zaman ayırmadıklarını belirtmiştir. Ancak “Keyifle ve ilgiyle düzenli okuma” kategorisine yönelik görüşlerin de az olmadığı (f=8) görülmüştür. Bu duruma örnek olarak (Ö6) “İlginç konuları okuyarak öğrenirim.” (Ö16) “Düzenli ve planlı okurum. Merak ettiğim şeyleri okuyarak araştırır ve öğrenirim.” (Ö18) “Okumaya düzenli vakit ayırıyorum” ifadeleri verilebilir.

4.8.Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Becerisine Yönelik Uygulama Sürecinin Sonundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Yaratıcı okuma uygulamalarının bitiminden sonra deney grubu öğrencilerinin okuma becerisine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla tekrar alınmıştır. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ilk soru “Okuma derslerine ilişkin duygularınız nelerdir?” sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19 Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin okuma derslerine yönelik duygularına ilişkin görüşleri

Kategori	f	%
Okumayı sevme, eğlenme	18	90
Okurken kısmen sıkılma,zorlanma	2	10

Tablo 19’a göre katılımcılar yaratıcı okuma uygulamalarından sonra okuma derslerine yönelik duygularını belirtirken çok büyük oranda (f=18) “Okumayı sevme, eğlenme” kategorisinde görüş bildirmiştir. Öğrenciler (Ö2) “Okumayı çok severim. Şimdiye kadar yaptığımız etkinlikler çok eğlenceli ve çok bilgi vericiydi.” (Ö7) “Okumayı yaptığımız eğlenceli hallerle yaparsak çok keyif verici.” (Ö8) “Okumak yaptığımız etkinlikler ile çok eğlenceliydi.” (Ö10) “Birlikte yaptığımız okuma etkinlikleriyle okuma dersleri çok eğlenceli oluyor, okuma dersleri her zaman olsun.” (Ö13) “Okumak yaptığımız okuma etkinlikleri ile çok zevkli.” (Ö14) “Okuma etkinliklerimiz ile okuma derslerimiz çok güzeldi. Mesela şablon etkinliğine bayıldım.” (Ö18) “Yaptığımız okuma etkinlikleri ile okuma derslerinin çok

eğlenceli olduğunu düşünüyorum.” (Ö20) “Okuma çalışmaları ile okuma derslerimiz çok eğlenceliydi her zaman olmasını isterim.” ifadeleri ile bu olumlu görüşlerin süreç içinde yapılan yaratıcı okuma uygulamalarının etkisiyle meydana geldiğini açıkça belirtmiştir. “Okurken kısmen sıkılma, zorlanma” kategorisinde (f=2) öğrencilerden (Ö15) “Okumak bana bazen zor bazen eğlenceli gelir.” (Ö19) “Okumayı seviyorum ama bazen zorlanabiliyorum.” diyerek bu konudaki görüşlerini açıklamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ikinci soru *“Okuduğunu anlama başarınız hakkında ne düşünüyorsunuz?”* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20 Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin görüşleri

Kategori	f	%
Okuduklarını kolaylıkla anlayabilme	18	90
Okuduğunu anlamada kısmen güçlük çekme	2	10

Tablo 20’ye göre katılımcılar yaratıcı okuma uygulamalarından sonra okuduğunu anlama başarılarına yönelik duygularını belirtirken çok büyük oranda (f=18) *“Okuduklarını kolaylıkla anlayabilme”* kategorisinde görüş bildirmiştir. Bu görüşlere örnek olarak (Ö1) *“Okuduğum metinlerin içine dalıverir ve metnin içinde gibi hissederim, kendimi. Bu yüzden çok iyi anlarım.”* (Ö8) *“Sizinle yaptığımız etkinliklerden çok hoşlanıyorum ve okuduklarımı anlıyorum.”* (Ö9) *“Okuduklarımı çok rahat anlarım.”* ifadelerini kullanmıştır. Okuduğunu anlama başarılarına ilişkin *“Okuduğunu anlamada kısmen güçlük çekme”* kategorisinde az sayıda (f=2) öğrenci de (Ö4) *“Bazen okuduklarımı anlayamıyorum.”* ve *“Okuduklarımı bazen anlarım ama bazen de anlamam.”* biçiminde görüş ifade etmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda üçüncü soru *“Okumaya yönelik ilgi ve merak duygunuz hakkında ne düşünüyorsunuz?”* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21 Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin okuma ilgi ve meraklarına ilişkin görüşleri

Kategori	f	%
Keyifle ve ilgiyle düzenli okuma	20	100
Okumaya yeterince vakit ayırmama	0	0

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin tamamı (f=20) yaratıcı okuma uygulamalarından sonra “Keyifle ve ilgiyle düzenli okuma” kategorisinde görüş sunmuştur. Bu duruma örnek olarak (Ö1) “Okumak benim için büyük zevktir.” (Ö2) “Okumak benim gereksinimimdir, her gün okurum.” (Ö7) “Keyifle ve ilgiyle okurum.” (Ö12) “Okumayı zevkli ve ilgi çekici bulurum.” (Ö16) “Okumak benim için güzel bir meraktır, bir gelecektir.” Şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerden (Ö9) “Aslında okumaya karşı ilgim ve merakım pek yoktu ama birlikte yaptığımız etkinlikler fikrimi değiştirdi.” ifadeleri ile bu olumlu değişimi direkt süreçteki yaratıcı okuma etkinlikleri ile ilişkilendirmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularında ulaşılan sonuçlar değerlendirilip sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Tartışmaların sonucunda gelecekte yapılacak araştırmalara ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

5.1.1. Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yaratıcı okuma uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama erişileri okuduğunu anlama başarı testinin öntest, sontest ve kalıcılık testi şeklinde uygulanmasıyla değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grubun okuduğunu anlama başarı düzeylerinin birbirine denk ve “iyi” düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak yapılan uygulamaların ardından deney ve kontrol grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama başarılarına ilişkin öntest ve sontestleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmanın öntest sonuçlarında her iki gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları benzer düzeyde iken (iyi düzeyde) öğretim programından sonra kontrol grubunun başarı düzeyinin “iyi” düzeyde kaldığı, deney grubunun okuduğunu anlama başarısının artıp “çok iyi” düzeyine ulaştığı saptanmıştır. Kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı düzeyinin değişmemesine karşın sontest başarı puanlarında bir düşüş olduğu görülmüştür. Bu durumun, kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubu ile işlenen yaratıcı okuma uygulamalarından haberdar olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple yapılacak yeni çalışmalarda kontrol grubunun deney grubundaki süreçten haberdar olmayacağı durumların tercih edilmesi önerilebilir. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı sontestleriyle kalıcılık testleri incelendiğinde katılımcıların okuduğunu anlama başarı düzeylerini koruduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda yaratıcı okuma teknikleri ile yapılandırılan öğretim programının deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üstünde güçlü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretim sürecinden 12 hafta sonra deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin değişmediği ve uygulanan öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazında yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur. Moorman ve Ram (1994) çalışmalarında yaratıcı okumanın bireylerin yaratıcı okuma ve anlamlandırma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Türkel ve Ünlücömert (2013) çalışmalarında adım adım yaratıcı okuma yöntemi olarak nitelendirdikleri yaratıcı okuma uygulamaları yapmışlardır. Araştırmacılar uygulama sonucunda katılımcılar ile görüşmüş, öğrencilerin tamamının uygulanan sürecin diğer okuma süreçlerinden farklılaştığını ve daha iyi anladıklarını belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aytan (2014) araştırmasının sonucunda Türkçe dersinde uyguladığı yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin metni anlama ve çözümleme başarılarını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada Yurdakal (2018) uyguladığı deneysel işlemler sonucunda yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırdığını belirtmiştir. Benzer biçimde Kasap (2019) araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama erişilerinin yükselmesinde yaratıcı okuma çalışmalarının MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki etkinliklerden daha etkili olduğunu belirtmiştir. Gürer (2021) ilkokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada, yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre çok daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Yapılan incelemelerde alanyazındaki benzer çalışmaların yaratıcı okuma uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırdığı yönünde sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bu araştırmada ulaşılan sonuç alanyazındaki benzer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da benzer bir sonuç elde edilerek alanyazın desteklenmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazın desteğiyle yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Alanyazında yaratıcı okuma tekniklerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde öğretimsel süreçteki kalıcılığına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmanın bu bağlamdaki sonuçları diğer çalışmalarla karşılaştırılamamıştır.

5.1.2. Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okuma Tutumu Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yaratıcı okuma uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumu okuma tutum ölçeğinin öntest, sontest ve kalıcılık testi şeklinde uygulanmasıyla değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutumuna ilişkin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grubun okuma tutum düzeylerinin birbirine denk olduğu saptanmıştır. Ancak yapılan uygulamaların ardından

deney ve kontrol grubundaki katılımcıların okuma tutumlarına ilişkin öntest ve sontestleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmanın öntest sonuçlarında her iki gruptaki öğrencilerin okuma tutumu benzer düzeyde iken öğretim programından sonra deney grubunun okuma tutumu aritmetik ortalamasının yükseldiği saptanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumu sontestleri ile kalıcılık testleri incelendiğinde katılımcıların okuma tutum düzeylerini koruduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda yaratıcı okuma teknikleri ile yapılandırılan öğretim programının deney grubu öğrencilerinin okuma tutumu üstünde güçlü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden 12 hafta sonra deney grubu öğrencilerinin okuma tutum düzeylerinin değişmediği ve uygulanan öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazında yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumunu arttırmada etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur. Yurdakal ve Kırmızı (2020) araştırmalarında 14 haftalık yaratıcı uygulamaları sonucunda öğrencilerin okuma tutumlarının arttığını saptanmıştır. Benzer şekilde Aytan (2014) yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin hem Türkçe dersine karşı tutumuna hem de okuma becerisine karşı tutumuna anlamlı düzeyde iyileştirici etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışmada Kösterelioğlu (2021) araştırmasında bir proje dâhilinde başladıkları yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin eğlenmelerini sağladığını, dolayısıyla okuma tutumlarını arttırdığını belirtmiştir. Yılmaz (2009) araştırmasında 258 ortaokul öğrencisinin katıldığı 8 haftalık bir süreci kapsayan “Okuyorum Oynuyorum” adını verdiği yaratıcı okuma etkinlikleri uygulamıştır. Uygulamalar sonucunda kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular, yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde değişimler sağladığını göstermiştir. Barrett (2001) çalışmasında okumayı sevmediğini söyleyen bazı öğrenciler ile yaratıcı okuma kapsamında çeşitli etkinlikler yapmıştır. Teknolojiden de destek alarak yaptığı deneysel çalışma sonucunda araştırmacı, aynı öğrencilerin okuma becerisine ilişkin tutumlarının olumlu ve anlamlı yönde değiştiğini belirtmiştir.

Yapılan incelemelerde alanyazındaki benzer çalışmaların yaratıcı okuma uygulamalarının, öğrencilerin okuma tutumunu arttırdığı yönünde sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bu çalışmada ulaşılan sonuç alanyazındaki benzer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da benzer bir sonuç elde edilerek alanyazın desteklenmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazın desteğiyle yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumunu olumlu etkilediği söylenebilir.

Alanyazında yaratıcı okuma tekniklerinin okuma tutumu üzerinde öğretimsel süreçteki kalıcılığına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmanın bu bağlamdaki sonuçları diğer çalışmalarla karşılaştırılamamıştır.

5.1.3. Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okuma İç Motivasyonu Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yaratıcı okuma uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonu, okuma iç motivasyonu ölçeğinin öntest, sontest ve kalıcılık testi şeklinde uygulanmasıyla değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma iç motivasyonuna ilişkin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grubun okuma iç motivasyon düzeylerinin birbirine denk olduğu saptanmıştır. Ancak yapılan uygulamaların ardından deney ve kontrol grubundaki katılımcıların okuma iç motivasyonuna ilişkin öntest ve sontestleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmanın öntest sonuçlarında her iki gruptaki öğrencilerin okuma motivasyonu benzer düzeyde iken öğretim programından sonra deney grubunun okuma iç motivasyonu aritmetik ortalamasının arttığı saptanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu sontestleri ile kalıcılık testleri incelendiğinde katılımcıların okuma iç motivasyon düzeylerini koruduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda yaratıcı okuma teknikleri ile yapılandırılan öğretim programının deney grubu öğrencilerinin okuma iç motivasyon üstünde güçlü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden 12 hafta sonra deney grubu öğrencilerinin okuma iç motivasyon düzeylerinin değişmediği ve uygulanan öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazında yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisine ve öğretimsel süreçteki kalıcılığına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmanın bu bağlamdaki sonuçları diğer çalışmalarla karşılaştırılamamıştır.

5.1.4. Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Öğrencilerin Okuma Becerisine Yönelik Görüşlerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney grubundaki öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerini belirlemek adına deneysel sürecin başında da sonunda da yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşleri toplanmıştır. Alanyazında deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrasında öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerinin toplanıp karşılaştırıldığı benzer bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan yapılan araştırmanın alanyazında ilk olduğu ve bu özelliğiyle alana önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Katılımcıların öğretim programı uygulanmadan önceki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin okuma derslerine yönelik duygularına ilişkin görüşlerinde en çok “*okumayı sevmeye, eğlenme*” kategorisinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Daha sonra çok az da olsa “*Okurken kısmen sıkılma, zorlanma*” görüşü bildirilmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama başarılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunlukla “*okuduklarını anlamada güçlük çekme*” kategorisine yönelik görüş bildirildiği görülmüştür. Ardından sınırlı sayıda “*okuduklarını kolaylıkla anlayabilme*” kategorisinde görüş sunulmuştur. Katılımcıların okuma ilgi ve meraklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunlukla “*okumaya yeterince vakit ayırmama*” kategorisine yönelik görüş bildirildiği görülmüştür. Az da olsa “*keyifle ve ilgiyle düzenli okuma*” kategorisinde de görüşlerin sunulmuştur. Görüşme formlarında öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin görüşlerinde hem olumsuz hem olumlu ifadeler rastlanmaktadır. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Bazı çalışmalarda öğrencilerin okuma ilgisine sahip olduğu okumaktan zevk aldığı belirtilmiştir (Akkaya ve Özdemir (2009); Aksaçoğlu ve Yılmaz, (2007); Balcı, Uyar ve Büyükkiz, (2012); Gönen Öncü ve Işıtan, (2004); İşcan, Arıkan, Küçükaydın, (2013); Kurulgan ve Çekerol, (2008); Oyelude, (2013); Yılmaz, 2012). Ancak bunların aksine birçok araştırmada da öğrencilerin çoğunlukla hiç kitap okumayıp yetersiz ve zayıf okuma alışkanlığına, düşük ve odaksız okuma becerisine sahip, okumaktan zevk almayan, okumayı önemli görsele bile okumaya yeteri kadar zamanı ayırmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Al-Musalli, (2014); Gür, 2014 (2014); Korkmaz, (2007); Yalman, Özkan ve Kutluca, (2013); Yılmaz, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerinde ve okuma düzeyleri arasında farklılıklar yaşandığı ve bu farklılıkların da birçok sebepten kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür.

Deneysel sürecin sonunda yaratıcı okuma tekniklerinin, öğrencilerin okuma becerisine yönelik duygularına etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamının okuma derslerine yönelik duygularında “*okumayı sevmeye, eğlenme*” kategorisinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Deneysel sürecin başında bu oran %60 iken yaratıcı okuma uygulamalarından sonra %90’a çıkmıştır. Alanyazında bu bulgu Türkel ve Önlüçömert’in (2013) çalışmalarıyla benzerdir. Türkel ve Önlüçömert’in (2013) uyguladıkları yaratıcı okuma tekniklerinden sonra katılımcılar okuma süreçlerinin daha keyifli geçtiğini belirtmiştir. Yurdakul (2018) çalışmasında yaratıcı okuma uygulamaları ile işlenen derslere ilişkin öğrencilerin eğlendiği ve okuma derslerine büyük zevkle katıldığına ilişkin belirttiği

görüşlerle araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Aynı sonuçlar Kasap (2019) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir. Benzer biçimde Gürer (2021) yaratıcı okuma uygulamalarının ardından görüş topladığı öğrencilerden uygulamaların okuma sevgisini arttırdığı sonucuna ulaşması yapılan çalışmanın bu kategorideki bulgularını desteklemiştir.

Katılımcıların okuduğunu anlama başarılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde nerdeyse tamamının “*okuduklarını kolaylıkla anlayabilme*” kategorisine yönelik görüş bildirildiği görülmüştür. Deneysel sürecin başında bu oran %30 iken yaratıcı okuma uygulamalarından sonra %90’a çıkmıştır. Alanyazında benzer biçimde katılımcıların yaratıcı okuma uygulamalarının okuduğunu anlama başarısını arttırdığına yönelik görüşleri mevcuttur. Türkel ve Önlüçömert (2013) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı yaratıcı okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Aytan’ın (2014) öğrenciler ile yaptığı görüşmelerde yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin metni anlayıp çözümleyebilme başarılarına büyük katkılar sunduğunu belirttiği araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Gürer (2021) öğrencilerin, yaratıcı okumanın daha önce yapılan okuma çalışmalarından farklı olması sebebiyle metinleri daha iyi anladıklarına ilişkin görüşlerini bildirmiştir.

Katılımcıların okuma ilgi ve meraklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının “Keyifle ve ilgiyle düzenli okuma” kategorisine yönelik görüş bildirildiği görülmüştür. Deneysel sürecin başında bu oran %40 iken yaratıcı okuma uygulamalarından sonra %100’e çıkması yapılan uygulamaların etkililiği bakımından oldukça manidardır. Benzer şekilde Kasap (2019), Türkel ve Önlüçömert (2013), Gürer (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da deneysel sürece katılan öğrencilerin büyük bir bölümü yaratıcı okuma çalışmalarının kendilerine düzenli okuma alışkanlığı kazandırdığını bildirmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin deneysel sürecin başında ve sonundaki görüşleri kıyaslandığında olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deneysel sürecin başında (Ö1) “*Okumak bana zor gelir.*”, (Ö7) “*Okurken sıkılırım ve çok yorulurum.*”, (Ö5) “*Okuduklarım aklımda kalmaz ve anlatamam bunları.*” gibi görüşlerin öğretim programının uygulanmasından sonra (Ö1) “*Okumak bana büyük keyif verir, okurken rüyada gibi olurum hayallerimi canlandırırım ve bundan çok zevk alırım.*”, (Ö7) “*Okumayı yaptığımız eğlenceli hallerle yaparsak çok keyif verici.*” (Ö5), “*Okuduklarımı çok rahat anlayabiliyorum.*” biçimindeki görüşlere dönüşmesi uygulama süreci adına oldukça umut vericidir. Katılımcılar, öğretim sürecinden sonra okuma becerisine yönelik olumlu görüşler bildirerek yaratıcı okuma tekniklerinin öğretimsel etkililiğine ilişkin alanyazına bir kanıt daha sunmuştur.

5.2. Öneriler

1. MEB 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yaratıcı okuma kavramına ilişkin herhangi bir açıklamanın olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda ortaokul 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yaratıcı okumanın ne olduğuna ve yaratıcı okuma tekniklerinin nasıl uygulanacağına yönelik kapsamlı bilgiler sunulup derslerde bu tekniklerin kullanımı önerilebilir.

2. Ortaokul 6. sınıf düzeyinde yapılan bu çalışmaya ilişkin modelin geçerliliği, alanyazındaki deneysel çalışmaların sınırlılığı sebebiyle farklı örneklem düzeyindeki çalışmalarla da sınanabilir.

3. Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmenlerinin yaratıcı okuma farkındalık düzeylerine yönelik araştırmalar yapıp çıkan sonuçlara göre bu farkındalığı geliştirici hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

4. Yaratıcı okuma tekniklerinin Türkçe ve diğer derslerdeki başarı etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.

5. Yaratıcı okuma tekniklerinin diğer dil becerilerine etkisine yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, A. F. (1987). *Creative reading a relevant methodology for language minority children*. <https://eric.ed.gov/?id=ED336963> adresinden alındı
- Ada, A. F., & Campoy, F. I. (1897). *Celebrate cinco de mayo with the mexican hat dance creative reading methodology. Reports-Evaluative; Speeches*. Meeting Papers.
- Adams, P. J. (1968). *Creative reading*, international reading association. Boston.
- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Akdağ, M., & Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi* 159/2, 60-73.
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2/1, 75-96.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 (1), 1-12.
- Aksaçlıoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Tarih okulu dergisi* 14(2), 1758-1784.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Alexander, J. E., & Cobb, J. (1992). Assessing attitudes in middle and secondary schools and community colleges. *Journal of reading* 36(2), 146-149.
- Al-Musalli, A. (2014). Redefining the reading culture: Overcoming EFL teachers' prejudices against students' reading habits. *Arab World English Journal*, 5(1), 211-223.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review* 40(1), 39-58.
- Andresen, O., & Pawlak, C. (1976). *A test to evaluate creative reading of fiction at the high school level*. <https://eric.ed.gov/?id=ED136239> adresinden alındı
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler [Factors effecting science achievement of science students in programme for international students' achievement. *Eğitim ve Bilim* 34/152, 87-100.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Aydın, A., Erdağ, C., & Taş, N. (2011). 2003-2006 PISA okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11/1, 651-673.
- Aydın, E., Erol, S., & Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 6(1), DOI: 10.29228/cukar.43374, 141-150.
- Aydın, İ. S., & İnnalı, H. Ö. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish studies*, 651-682.

- Aytan, N. (2014). Türkçe dersinde yaratıcı okuma uygulamaları. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/4, 461-470.
- Bacon, F. (2016). *Denemeler (çev: Akşit Göktürk)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly* 34/4, 452-477.
- Baki, Y. (2020). The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process. *Eurasian Journal of Educational Research* (88), 199-204.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies* 7/4, 965-985.
- Barnett, J. E., & Irwin, L. (1994). The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading improvement*, 31/2, 113-120.
- Barrett, K. B. (2001). *Using technology and creative reading activities to increase pleasure reading among high school students in resource classes*. <https://eric.ed.gov/?id=ED454507> adresinden alındı
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science* 5(4), 394-411.

- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13 (25), 291-309.
- Bennet, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y., & Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science Medicine* 56/12 doi:10.1016/S0277-9536(02)00247-2, 2443-2448.
- Bentley, T. (1999). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık* (Çev: O. Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 193, 15-20.
- Borella, E., Carreti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibitory efficacy in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities* 43(6), 541-552.
- Bozpolat, E. (2012). Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikaye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi Yönetim Yaratıcı Birey*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Çakmak, E. K., & Karadeniz, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cimermanova, I. (2015). Creativity in EFL teacher training and its transfer to language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 197, 1969-1975.

- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem araştırmalarına giriş. (Çev. M. Sözbilir)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisi* 7, 18-30.
- Çelik, T., Demirgüneş, S., & Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education* 2(1), 115-122.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pıvolka* 2/8, 3-11.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Davis, G. (2021). *Why is Reading Important?* <https://www.learn-to-read-prince-george.com/why-is-reading-important.html> adresinden alındı
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 65-75.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler-yöntemler-teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dikici, A. (2001). *Sanat eğitiminde yaratıcılık*. Milli Eğitim Dergisi. 149: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/149/dikici.htm adresinden alındı

- Dunn, S. (1979). The gifted student in the intermediate grades: Developing creativity through reading. *Reading Horizons* 19 (4), 276-279.
- Duran, C., & Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci. *Yönetim ve Ekonomi*, 16/1, 57-71.
- Durukan, E., & Arslan, N. (2018). Okuma alışkanlığı. *Okuma eğitimi* (s. 145). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.
- Edwin, H. S. (1965). Developing Creative Reading. *Journal of reading* 8(4), 278-282.
- El-Hayek, H. (2016). The effect of an instructional programme based on the strategies of brain- storming and vocabulary lists in improving the creative reading skills among the tenth grade female students . *Deanship of Academic Research University of Jordan*.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Fidan, N., & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10/10, 7-20.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gedizli, M. (2006). *Okuyabilmek*. Ankara: Marka Yayınları.
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S., & Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 39-49.
- Gibbons, A. C. (2003). Effects of the physical classroom environment on the reading attitudes of fourth graders (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 3081491).
- Göktürk, A. (2019). *Sözün Ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 32 (164), 7-28.

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.). New York: Longman.: Handbook of Reading Research.
- Güler, O. (2013). *Anlayarak hızlı okuma teknikleri*. İzmir: Arvo Yayınları.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri I uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. İstanbul: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma (1. baskı)*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihin yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/18, 1-15.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.

- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* 2/1, 1-20.
- Güney, S. (2013). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. adresinden alındı
- Gür, T. (2014). Öğretmen adaylarının okuma ve boş zaman değerlendirme alışkanlıkları. *Zeitschrift für die Welt Der Türken Journal Of World of Turks*, 6(1), 161-180.
- Gürer, N. (2021). Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Gürer, N., & Kıran, H. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma etkinliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The journal of international social research*, 13(72), 629-636.
- Han, Ş. (2020). Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial method*. New York: Longman.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2013). Compherension at the core. *The Reading Teacher* 66/6 doi: <https://doi.org/10.1002/TRTR.1145>, 432-439.
- Hızır, B. (2014). İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.

- Holden, J. (2004). *Creative reading- Young people, reading and public libraries*. London: Printed by Hendy Banks.
- Holt, J. (1999). *Çocuklar neden başarısız olur?* İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Honig, A. S. (2001). How to promote creative thinking? *Scholastic Early Childhood Today*, 15(5), 35-40.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İpşiroğlu, Z. (2006). Yaratıcı okuma projesi. *Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı kurultayı*. Ankara, Türkiye: Turuncu Tasarım ve Matbaacılık.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B., & Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 4(11), 1-16.
- Işık, A. D., & Saygılı, G. (2015). Yaratıcılığı geliştirme tekniklerinin öğrenilmesinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* Doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSozelsayi13204, 133-139.
- Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills. *International Online Journal of Educational Sciences* 10(4), 273-288.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi* 10/1, 238-262.
- Kale, N. (1994). Eğitim ve yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi* 6/37, 4-6.
- Kapur, R. (2018, Mart). *Education and the Creativity Potential*. ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/323700709_Education_and_the_Creativity_Potential adresinden alındı
- Karadağ, R., & Yurdakal, İ. H. (2020). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karahan, B. Ü. (2018). Okuma ve Okuduğunu Anlama. S. Alyılmaz, B. Ürün Karahan, T. Demir Atalay, E. Durukan, O. Er, S. Erdağı Toksun, & K. Şengül içinde, *Okuma Eğitimi* (s. 46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu eğitim dergisi* 26(1), 67-73.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kasap, D. (2019). Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi, Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Kasap, D., & Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13/1 doi: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.305787>, 166-175.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Anadil Eğitim Dergisi* 3/2, 49-62.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Kent, A. M. (2002). An evaluation of the reading comprehension strategies module of the Alabama reading initiative with five elementary schools In Southwest Alabama, unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kırçıl, R. U., Kösterelioğlu, M. A., & Kösterelioğlu, İ. (2021). İlkokulda yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimi perspektifinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim dergisi* 10/3, 1137-1157.

- Kırmızı, F. S. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına tönellik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies* 7/3, 2353-2366.
- KIRST, W., & DIEKMEYER, U. (1978). *Yaratıcılık Eğitimi*. (Çeviren: Fatma S. Aksoy). İstanbul: Evrim Bilimsel Eğitim Araçları.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil eğitimi ve araştırmaları dergisi* 6/2, 601-612.
- Koç, E. S. (2020). Türkçe dersi öğretim programları ile okuma becerileri öğretim programlarının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Milli eğitim dergisi* 50/230 DOI: 10.37669/milliegitim.702775, 169-193.
- Koç, S., & Müftüoğlu, G. (2008). *Dinleme ve okuma öğretimi*. <https://silo.tips/download/dinleme-ve-okuma-retimi> adresinden alındı
- Korkmaz, İ. (2007). Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma durumlarının incelenmesi Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma durumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of educational Research*, 27,, 127-138.
- Köksal, K., & Ünal, E. (2008). Metinlararası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (7/26), 154-169.
- Kösterelioğlu, İ. (2021). Vizyon 2023 okumadan gerçekleştirmek güç yaratıcı okuma projesinin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Kesit akademi dergisi* 7(26), 279-294.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 20(1), 234-250.
- Kurt, E. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Languages Education UDES*, 623-645.

- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(1), 237-258.
- Kush, J. C., & Marley, W. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of educational psychology* 89/5, 315-319.
- Luecke, R. (2011). *İş dünyasında yenilik ve yaratıcılık* (Çev: T. Parlak). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR*. 92/1.
- Lyman, D. H. (1989). Being creative. *Training & Development Journal*, 43/4, 44-50.
- Maltepe, S. (2007). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma uygulamaları. *Dil Dergisi*, 26/1, 56-66.
- Maraşlı, A. (2012). *Okumayı sevdirmeye projesi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- May, R. (2007). *Yaratma Cesareti*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Mazlum, M. M., & Mazlum, A. A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route educational and social science journal* 4(4), 1-21.
- McGregor, L. (1976). *Developments in drama teaching*. London: Open Books.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- MEB. (2009). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- MEB. (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R., & Uçar, İ. H. (2017). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık*. Ankara: Pegem Akademi.

- Mensah, J. K., Okyere, M., & Kuranchie, A. (2013). Student attitude towards mathematics and performance: Does the teacher attitude matter. *Journal of education and practice* 4(3), 132-139.
- Moats, L. C. (1999). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. (32). *Washington, DC: American Fedaration of Teachers*, 1-40.
- Moorman, K., & Ram, A. (1994). A Functional Theory of Creative Reading. Technical Report Series. Atlanta, Georgia. *College and Computing Georgia Institute of Technology*.
- Morris, W. (2006). *Creavitiy its place in education*. https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fwww.creativejeffrey.com%2Fcreative%2FCreativity_in_Education.pdf adresinden alındı
- Nihat. (2020). *PISA sonuçları bağlamında eğitim sistemimizin serencamı*. Parlak Journal: parlakjournal.com adresinden alındı
- Odabaş, H., Odabaş, Y. Z., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası* 9/2, 431-465.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume I), what students know and can do*. DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. OECD Home: <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm> adresinden alındı
- Oyelude, A. A. (2013). Teachers'/ students' library use and reading habits in Ido Local Government Area. Ibadani Nigeria. *School Libraries Worldwide* 19(2), 69-80.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri I okuma eğitimi (2. baskı)*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy* 4/2, 632-651.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9/15, 117-136.
- Özdemir, E. (1975). *Anlayarak Okuma*. Ankara: Möm Yayınları.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı / nasıl okumalı neler okumalı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Mersin Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi* 7(2), 13-25.
- Özgürlük, B., Ozarkan, H. B., Arıcı, Ö., & Taş, U. E. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu [PISA 2015 national report]*. Milli Eğitim Bakanlığı: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden alındı
- Özkan, Y. Ö., & Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerisilerinin kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. *The journal of academic social science studies international journal of social science* 6/4, 667-680.
- Özmuş, M., & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz [A comparative analysis of the results of Turkey's PISA 2009 and 2012]. *Journal of European Education* 4/1, 23-40.
- Padgett, R. (1997). *Creative reading: What it is, how to do it, and why*. ABD Virginia: Natl Council of Teachers.

- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences* 21/4 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>, 347-358.
- Ramsey, E. (1930). Creative reading. *The Elementary English Review* 7/5, 116-123.
- Rıza, E. T. (2004). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Birleşik Matbaa.
- Rodi, S. (2007). *Fiction: Creative Post-- Reading Activities And Questions*. https://www.academia.edu/3613173/Creative_Postreading_Activities_for_Students_The_Novel adresinden alındı
- Russell, D. H. (1961). *Children learn to read*. https://books.google.com.tr/books/about/Children_learn_to_read.html?id=Y087AAAAIAAJ&redir_esc=y adresinden alındı
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic ve extrinsic motivation: Classic definitions ve new. *Contemporary Educational Psychology* 25 [doi:10.1006/ceps.1999.1020](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020), 54-67.
- 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. (1979). Yaratıcılık, iki düşünce biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 12/4, 177-190.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial ve construct validity of a new instrument for the. *Reading Research Quarterly* 51(2), 221-237.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior ve competence. *Reading Research Quarterly* 47(4) <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>, 427-463.

- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri*.
http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray_hoca/makaleler/yaratici.htm
 adresinden alındı
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Scientific Research*
 DOI:10.4236/ce.2010.13026, 166-169.
- Sidekli, S., & Çetin, E. (2018). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (2) DOI: 10.24315/trkefd.321757, 285-303.
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading* 8(4), 278-282.
- Smith, M. C. (1992). Differences in the everyday reading practices of gifted and non-gifted adolescents: Report from a pilot study. *Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL.*
- Summak, A. E., & Aydın, Z. (2011). Yaratıcılık ve ulusal eğitim programlarında yaratıcılığa ilişkin araştırmalar. *Education Sciences* 6/1, 362-385.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce (2. baskı)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Millî Eğitim Dergisi Sayı: 164*.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

TDK. (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8/16, 195-223.

Toksun, S. E. (2018). Okuma tür, yöntem ve teknikleri. *Okuma eğitimi* (s. 74). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Wagner, K. R. (1997). *Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. Scientific Studies of Reading*, 1(3), 217-234. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0103_3 adresinden alındı

Tunmer, W. E. (2008). *Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue issue. Reading and Writing*, 21, 299-316. doi: 10.1007/s11145-007-9108-4. <http://proxy.kirikkale-elibrary.com/MuseSessionID=0212g136u/MuseProtocol=http/MuseHost=search.proquest.com/MusePath/docview/883890454> adresinden alındı

Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Pegem Akademi.

Tuzlukova, V., Eltayeb, C., & Gilhooly, A. (2013). Encouraging creative reading in EFL classroom. 3. *international conference on foreign language learning and teaching* 2(1), 237-248.

Türkel, A. (2011). Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. İzmir.

- Türkel, A., & Önlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies* 8/12, 1345-1358.
- URL-2. (2020). *Türkiyenin Yeni PISA Sonuçları*. amfiweb.net adresinden alındı
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil dergisi* 143, 7-19.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Kurtiş Matbaası.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir eğitim fakültesi dergisi* 18/1, 175-187.
- Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ürün Karahan, B., & Demir Atalay, T. (2018). Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon. S. Alyılmaz, & B. Ürün Karahan içinde, *Okuma eğitim* (s. 119). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, Kış/45, 109-127.
- Van De Ven, I. (2017). Creative reading in the information age: Paradoxes of close and distant reading. *The Journal of creative behavior* 53 (2), 156-164.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 38-47.
- Wang, K. H. (2006). A Study of Creative Reading Instruction in Elementary School—The Affiliated High School of Tunghai University-Elementary Division Senior Student.
- Yalman, M., Özkan, E., & Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.

- Yetgin, A. (2020). İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies* 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(3), 793-815.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* (s. 209-218). içinde Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. Hacettepe Üniversitesi açık erişim sistemi: <http://hdl.handle.net/11655/11695> adresinden alındı
- Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği* 23/1, 22-51.
- Yılmaz, M. (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı drama dergisi* 4(7), 93-116.

- Yurdakal, H. İ., & Kırmızı, F. S. (2020). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi. *International journal of field education* 6(1), 1-23.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2017). Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim dergisi*, 1726-1742.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yazılacak tüm tezlerde metin içi kaynak gösterimi ve metin sonu kaynakça yazımında APA 6 yazım kuralları (http://tk.org.tr/APA/apa_2.pdf) baz alınmalıdır.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Ebru DUNDAR		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Eğitim		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Ege Üniversitesi	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi ABD	2010-2014
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD	2016-2018
YL Tez Başlığı	Elves Tekniğinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Başarılarına Etkisi		
YL Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ali TÜRKEK		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)			
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
1.Dundar, E. (2022). Eğitimde Yaratıcı Okuma Teknikleri. Lisanüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi, Balıkesir, Türkiye.*			
2.Dundar, E. (2022). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yöntemler, Lisanüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi, Balıkesir, Türkiye.			
3. Turkel, A., Dundar, E. & Ahıskalı, E.E. (2021). A Research on the Effectiveness of the ELVES Method in the Development of Listening Skill, International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 6(16), 1705-1725.			
4. Türkel, A. ve Dundar, E. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine yönelik hazır bulunuşlukları. Yaşadıkça Eğitim, 34(2), 200-211.			
5. Türkel, A., Dundar, E. & Çetinkaya, M. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisinin Öğretimine İlişkin Görüşleri, Ubest Kongresi, İzmir, Türkiye.			
6. Türkel, A., Çetinkaya, M. & Dundar, E. (2019). Dinleme Öğretimi Uygulamalarının Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Ubest Kongresi, İzmir, Türkiye.			
7. Akkaya, Nevin, Dundar, E. & Alemdar, Özer, B. (2019). Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme, 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019), Muğla, Türkiye.			
8. Türkel, A., Dundar, E. & Öz, K. (2019). Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri, VI th International Eurasian Educational Research Congress/ EJER Congress 2019, Ankara, Türkiye.			
9. Türkel, A. ve Dundar, E. (2018). Elves Yöntemiyle İşlenen Dinleme Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, Balıkesir, Türkiye.*			

10. Ahıskalı, E.E., Dunder, E. & Turkel, A. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisi etkinliklerinin yaratıcı okuma aşamaları bağlamında değerlendirilmesi. Turkish Studies - Education, 17(4), 501-516. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62848>*

Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler

Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller



EK 2. ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-159806

Konu : Ebru DUNDAR

ACELE
14.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 27.10.2021 tarihli ve E-67493393-302.08.01-133803 sayılı yazınız.
b) Balıkesir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 01.12.2021 tarihli ve E-99191664-605.01-38068685 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız ile bildirilen Enstitünüz lisansüstü öğrencisi Ebru DUNDAR'ın "Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okumayla İlgili Çeşitli Değişkenlere Etkisi ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri" konulu çalışması kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin Balıkesir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b)'de kayıtlı yazı, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 7A8DA9A9-4CEB-45DC-95A4-AAE1ADCF8E94 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Biv No:144, 35220 Konak/İzmir

Bilgi için: Merve ÇÜRÜK
Bilgisayar İşletmeni



OKUL İZİNLERİ



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-38068685
Konu : Araştırma İzni

01.12.2021

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hukuk Müşavirliği)

İlgi : 28/10/2021 tarih ve 144625 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Ebru DÜNDAR' ın müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarında uygulamak istediği anket çalışmasının uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının 29/11/2021 tarih ve 37854279 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

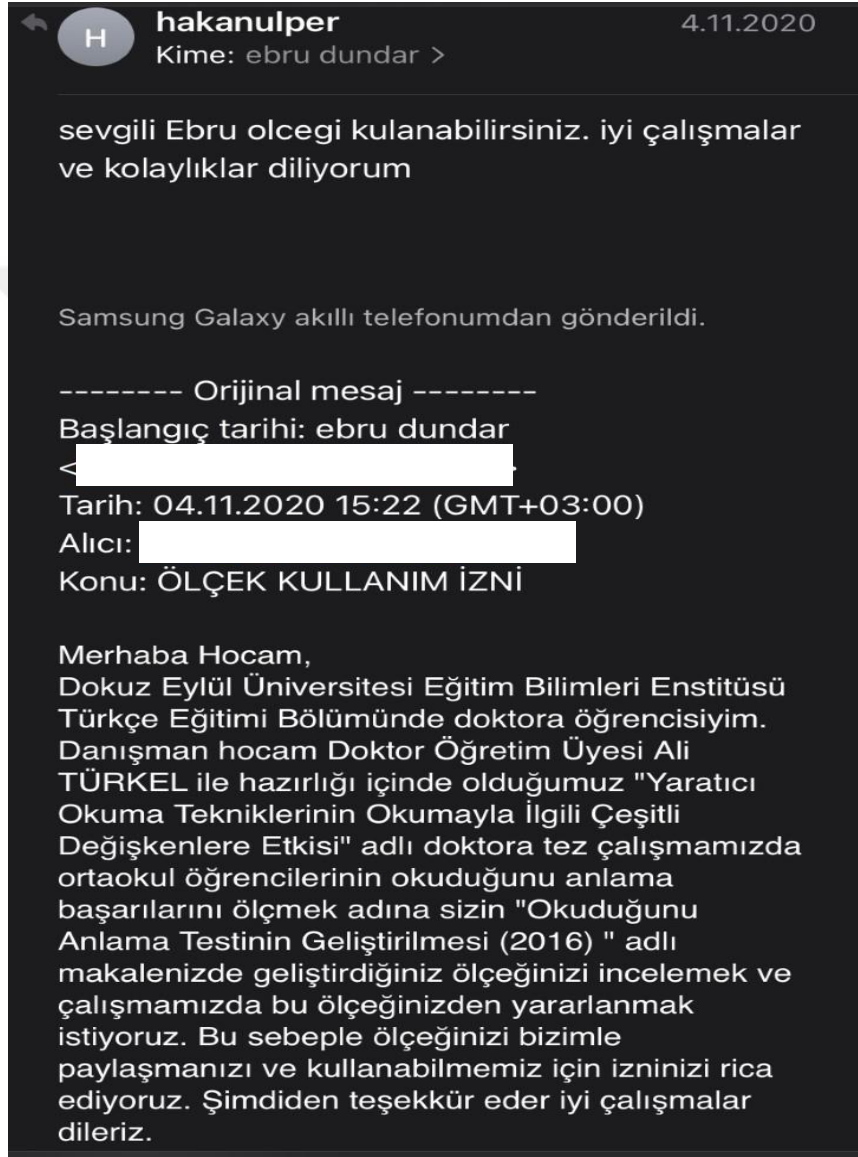
Mustafa URAS
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek :
1- Onay (1 Adet)
2- Anket Formu (8 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : (0 266) 277 10 49 Bilgi için: Hasan KARADEMİR
E-Posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr Unvan : V.H.K.I.
Kep Adresi : meb@hu01.kep.tr İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr Faks: (0 266) 277 10 66
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 460a-56fb-39e9-882e-3a0e kodu ile teyit edilebilir.

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

EK 1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzni



EK 2. Okuma İç Motivasyonu Testi İzni


hasan kurnaz
 Kime: ebru duNDAR >

4.11.2020

Ynt: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Ebru Hanım,
 Ölçeğimi atıf yapmak suretiyle kullanabilirsiniz.
 Doktora tezinde başarılar dilerim. İyi çalışmalar...

Dr. Öğr. Üyesi Hasan KURNAZ
 Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi
 Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
 [Redacted]

ebru duNDAR < [Redacted] , 4
 Kas 2020 Çar, 15:27 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam,
 Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Türkçe Eğitimi Bölümünde doktora öğrencisiyim.
 Danışman hocam Doktor Öğretim Üyesi Ali
 TÜRKEK ile hazırlığı içinde olduğumuz "Yaratıcı
 Okuma Tekniklerinin Okumayla İlgili Çeşitli
 Değişkenlere Etkisi" adlı doktora tez çalışmamızda
 ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını
 ölçmek adına sizin "Okuma İç Motivasyonu Ölçeği:
 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması " adlı
 makalenizde geliştirdiğiniz ölçeğinizden
 yararlanmak istiyoruz. Bu sebeple ölçeğinizi
 kullanabilmemiz için izninizi rica ediyoruz.
 Şimdiden teşekkür eder iyi çalışmalar dileriz.
 Saygılarımla.

EK 3. Okuma Tutumu Testi İzni

BK

berna karahan
 Kime: ebru dundar >

6.11.2020

Ynt: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Merhaba
 Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili tüm bilgiler ilgili makalede mevcuttur.
 Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

4 Kas 2020 Çar 17:01 tarihinde ebru dundar < [redacted] > şunu yazdı:

Merhaba Hocam,
 Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde doktora öğrencisiyim. Danışman hocam Doktor Öğretim Üyesi Ali TÜRKEL ile hazırlığı içinde olduğumuz "Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okumayla İlgili Çeşitli Değişkenlere Etkisi" adlı doktora tez çalışmamızda ortaokul öğrencilerinin okuma tutumunu ölçmek adına sizin "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması " adlı makalenizde geliştirdiğiniz ölçeğinizi incelemek ve çalışmamızda bu ölçeğinizden yararlanmak istiyoruz. Bu sebeple ölçeğinizi bizimle paylaşmanızı ve kullanabilmemiz için izninizi rica ediyoruz. Şimdiden teşekkür eder iyi çalışmalar dileriz.
 Saygılarımla.

EBRU DUNDAR
 Dokuz Eylül Ün. Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi

EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yaratıcı Okuma Uygulamalarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form okuma becerinize ilişkin görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Bu bir sınav değildir ve verdiğiniz cevaplar doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Soruları içtenlikle cevaplayacağınız için teşekkür ederim.

Görüşmeci:

Tarih:

SORULAR

1. Okuma derslerine ilişkin duygularınız nelerdir? (Okumayı eğlenceli bulurum, okurken sıkılırım, okumak bana çok zor gelir, okumak bana büyük keyif verir vs.)
2. Okuduğunu anlama başarınız hakkında ne düşünüyorsunuz? (Okuduğum metinleri anlamakta güçlük çekerim, okuduklarımı çok rahat anlarım, bu konuda çok başarısızım vs.)
3. Okumaya yönelik ilgi ve merak duygunuz hakkında ne düşünüyorsunuz? (Okumaya vakit ayırmayı gereksiz bulurum, okumak benim için büyük bir meraktır, ilginç konuları okuyarak öğrenirim, vs.)

EK 5. Ders Planı Örnekleri

1. HAFTA DERS PLANI	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/B
Konu	Yaratıcı Okuma
Önerilen Süre	3 ders saati (40 + 40 +40 dakika)
Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar 1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. 2. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. 3. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. 4. Okuma stratejilerini kullanır. 5. Metinle ilgili sorular sorar. 6. Metinle ilgili soruları cevaplar. 7. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. 8. Okudukları ile ilgili çıkarımda bulunur. 9. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. 10. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. *Göz-zihin ayrımı tekniği için üretilebilecek yaratıcı okuma kazanımları: * Hayal gücünü kullanarak elindeki verilerle metnin kalan bölümünü tahmin eder.	
Öğretim Yöntem ve Teknikleri <i>Genel teknikler:</i> Oku tahmin et, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası. <i>Yaratıcı okuma teknikleri:</i> Sondan sonrası tekniği, göz-zihin ayrımı tekniği.	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça Ders kitabı, çalışma kağıdı.	
DERS İÇİ ETKİNLİKLERİ MEB 2021-2022 eğitim öğretim yılı 6. Sınıf Türkçe ders kitabı (Ata Yayıncılık) “Gazi’yi Görmeye Gelen Ana” adlı okuma metni işlenmiştir. <u>1. TANILAYICI AŞAMA</u> Bu aşamada metni tahmin etmeye yönelik adımlar uygulanır. Görseller ve metnin başlığından hareketle metnin ana fikri ile ilgili tahminler toplanır. ***Göz-zihin ayrımı tekniği uygulanmak üzere metin öğretmen tarafından okunmaya başlanır. Okuma süreci bölüm bölüm durdurularak metindeki zengin görsellerin de yardımıyla öğrencilerin metinden kopması sağlanır. Öğrenciler gözlerini kapar ve hayallere dalar. Daha sonra tekrar metne dönülerek hayal gücü ve metin arasında ilişki kurulması sağlanır. Metnin tamamı okunduktan sonra hayal gücünde yaratılan durumlarla metin arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılır. 5N1K soruları ile metnin özümzenmesi sağlanır. Süreç boyunca verilen cevaplar eleştirilmeden dinlenir. Tanılayıcı aşamada hedef öğrencinin ön bilgilerinden hareketle tahmin becerisini geliştirebilmektir. Sürecin devamında öğrencilerden metne ilişkin bilgi düzeyindeki soruların doğru cevaplarını bulmaları beklenir. Ayrıca metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışılır. Bu aşamada sorulabilecek örnek sorular aşağıdaki gibidir. “Metin ne ile ilgili? Metinde yer alan olay nedir? Metinde yer alan karakterler kimlerdir? Metin ne zaman ve nerede geçmektedir?” “Gazi’yi Görmeye Gelen Ana” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular: *Nine Ankara’ya niçin gitmiştir? *Metinde ninenin “Buraların sahibi misin, yoksa bekçisi mi?” sorusuna Atatürk nasıl bir cevap vermiştir? *Nine Atatürk’e ne hediye etmiştir? Atatürk’ün bu hediyeye tepkisi ne olmuştur? Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir. <u>2. KİŞİSEL YORUM AŞAMASI</u> Metne ilişkin temel bilgiler alındıktan sonra öğrenciler bu bilgiler ile kendi yaşamlarını, duygu ve düşüncelerini karşılaştırır.	

Metinde olayın geçtiği yer, zaman ve metindeki kahramanlarla öğrencilerin kendi yaşamı arasında bağ kurulması sağlanır. Bu bağlantıdaki benzerlik ve farklılıklar sorgulanmadan ortaya koyulur. Süreçte 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? Parçada geçenler seni şaşırttı mı/korkuttu mu? Şeklinde sorular sorulabilir. İkili diyaloglar kullanılmaya özen gösterilir.

“Gazi’yi Görmeye Gelen Ana” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

*Metindeki ninenin Atatürk’e olan hayranlığı size ne hissettirdi?

*Kendi ailenizde veya çevrenizde Kurtuluş Savaşı sırasında şehit veya gazi olan birilerini duyduunuz mu?

*Yaşlı bir kadının Atatürk’le tanışmak için onca yol gitmesini göz önüne aldığımızda böyle bir öndere sahip olmamızın ayrılmazlığına ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME AŞAMASI

Metindeki temel bilgilerle kendi yaşamlarını kıyaslayan öğrenciler bu bilgilere ilişkin genellemeler yapar. Böylelikle eleştirel düşünme aşamasına geçilir. Burada öğrenciler okuduklarını kendi değer yargıları ile sorgular. Bu sorgulamalar sayesinde iyi-kötü gibi yargılara ulaşır. Bu aşamada sorulabilecek örnek sorular aşağıdaki gibidir.

Metinde yapılanlar değerli mi?

Metinde geçen olaylarda beğendiğiniz ve beğenmediğiniz bölümler var mı?

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?

Metindeki karakterlerin kişilik özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

“Gazi’yi Görmeye Gelen Ana” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

*Metindeki kadının kişilik özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

*Çok sayıda şehit ve gazileri olan bir ülke olmamız hakkında ne düşünüyorsunuz?

*Kadının Ata’ya hediye olarak getirdiği tek ineğinin sütünden yaptığı peynirin sizce Gazi için nasıl bir değeri vardır?

*İki oğlunu savaşta şehit veren kadın sizce kendisi de vatan uğruna şehit olmayı ister miydi?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

4. YARATICI OKUMA AŞAMASI

Önceki aşamalarda öğrenciler metindeki bilgileri yaşantıları ile eşleştirir ve eleştirel düşünme süreçlerini tamamlar. Öğrencilerden bu aşamada mevcut bilgileri ile yeni ürünler ortaya koyması beklenir. Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşüncelerini sağlayacak nitelikte sorular oluşturulmalıdır.

“Gazi’yi Görmeye Gelen Ana” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

*Kurtuluş Savaşı sürecinde Atatürk gibi lider olmasaydı ülkemiz şu an nasıl bir durumda olabilirdi?

*Siz bir gazi veya şehit annesi-babası olsaydınız size nasıl davranılmasını isterdiniz?

*Ülkemizde şehit ve gazilere duyulan saygınlığı arttırmak için ne gibi farkındalık çalışmaları yapılabilir?

*Ülkemizde olası dış tehditler karşısında bizler yuttaşlar olarak ne gibi önlemler almalıyız?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

****Sondan sonrası tekniği:** Dersin bu aşamasında sondan sonrası tekniği ile devam edilir. Bu teknikle olaylar metnin bittiği noktadan alınarak devam ettirilir. Metinde nine ve Atatürk vedalaşmış nine köyüne dönmüştür. Öğrencilerden ninenin ve Atatürk’ün tanışmalarının birbirleri üzerinde bıraktığı etkiyi göz önüne alarak ninenin köye döndükten sonra yaşamında ne gibi değişiklikler olabileceğine ilişkin metni devam ettirmeleri istenir. Ortaya çıkan ürünler sınıfta paylaşılır.

****Göz-zihin ayrımı tekniği:** Normal bir okuma sürecinde gözün hareketleri aynı zamanda zihinsel düşünmelere yol açar ve zihin gördüklerini aynı anda anlamlandırır. Metin öğretmen tarafından okunmaya başlanır. Okuma süreci bölüm bölüm

durdurularak metindeki zengin görsellerin de yardımıyla öğrencilerin metinden kopması sağlanır. Öğrenciler gözlerini kapar ve hayallere dalar. Daha sonra tekrar metne dönülerek hayal gücü ve metin arasında ilişki kurulması sağlanır. Metnin tamamı okunduktan sonra hayal gücünde yaratılan durumlarla metin arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılır.

2. HAFTA DERS PLANI	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/B
Konu	Yaratıcı Okuma
Önerilen Süre	3 ders saati (40 + 40 +40 dakika)
Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar 1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. 2. Metni bütün özelliklerine uygun biçimde okur. 3. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. 4. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. 5. Okuma stratejilerini kullanır. 6. Metinle ilgili sorular sorar. 7. Metinle ilgili soruları cevaplar. 8. Okudukları ile ilgili çıkarımda bulunur. 9. Metinler arasında karşılaştırma yapar. 10. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. * Satır büyütücü tekniği için üretilebilecek yaratıcı okuma kazanımları: * Hayal gücünü kullanarak uygun yerlere anlama uygun ünlemler ekler ve müzikalite sağlayacak şekilde sözcük, söz öbeği ya da dize yinelemeleri yapar.	
Öğretim Yöntem ve Teknikleri <i>Genel teknikler:</i> Oku tahmin et, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası. <i>Yaratıcı okuma teknikleri:</i> Satır büyütücü tekniği, sen olsaydın tekniği.	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça Ders kitabı	

DERS İÇİ ETKİNLİKLERİ

MEB 2021-2022 eğitim öğretim yılı 6. Sınıf Türkçe ders kitabı (Ata Yayıncılık) “**Ben Mustafa Kemal'im**” adlı okuma metni işlenmiştir.

1. TANILAYICI AŞAMA

Bu aşamada metni tahmin etmeye yönelik adımlar uygulanır. Görseller ve metnin başlığından hareketle metnin ana fikri ile ilgili tahminler toplanır. Ardından metin okunur ve okuma öncesindeki tahminler ile metin karşılaştırılır. 5N1K soruları ile metnin özümsemesi sağlanır. Süreç boyunca verilen cevaplar eleştirilmeden dinlenir. Bu aşamada hedef öğrencinin ön bilgilerinden hareketle tahmin becerisini geliştirebilmektir. Sürecin devamında öğrencilerden metne ilişkin bilgi düzeyindeki soruların doğru cevaplarını bulmaları beklenir. Ayrıca metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışılır. Bu aşamada sorulabilecek örnek sorular aşağıdaki gibidir.

“Metin ne ile ilgili? Metinde yer alan olay nedir? Metinde yer alan karakterler kimlerdir? Metin ne zaman ve nerede geçmektedir?”

“Ben Mustafa Kemal'im” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

- *Şiirde Kurtuluş Savaşı kahramanlarından hangilerinin adı hatırlatılmaktadır?
- *Şaire göre Mustafa Kemal en çok neyi söylemekten gurur duymaktadır?
- *Şiirde bahsi geçen ve Kurtuluş Savaşı için çok büyük önemi olan şehirler hangileridir?
- *Şiirde şairin kendisine ilişkin yaptığı benzetmeler nelerdir?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

2. KİŞİSEL YORUM AŞAMASI

Metne ilişkin temel bilgiler alındıktan sonra öğrenciler bu bilgiler ile kendi yaşamlarını, duygu ve düşüncelerini karşılaştırır. Metinde olayın geçtiği yer, zaman ve metindeki kahramanlarla öğrencilerin kendi yaşamı arasında bağ kurulması sağlanır. Bu bağlantıdaki benzerlik ve farklılıklar sorgulanmadan ortaya koyulur. Süreçte 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? Parçada geçenler seni şaşırttı mı/korkuttu mu? Şeklinde sorular sorulabilir. İkili diyaloglar kullanılmaya özen gösterilir.

“Ben Mustafa Kemal'im” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

- *Şairin Anadolu'nun birçok yerini mısralara taşımasının sebebi sizce nedir?
- *Şiirde söz edilen ve Kurtuluş Savaşımız için çok önemli olan bu şehirlerden herhangi birine gittiniz mi?
- *Böylesine imkansızlıklar içinde zaferlerle dolu bir geçmişimizin olması size neler hissettiriyor?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME AŞAMASI

Metindeki temel bilgilerle kendi yaşamlarını kıyaslayan öğrenciler bu bilgilere ilişkin genellemeler yapar. Böylelikle eleştirel düşünme aşamasına geçilir. Burada öğrenciler okuduklarını kendi değer yargıları ile sorgular. Bu sorgulamalar sayesinde iyi-kötü gibi yargılara ulaşır. Bu aşamada sorulabilecek örnek sorular aşağıdaki gibidir.

Metinde yapılanlar değerli mi?

Metinde geçen olaylarda beğendiğiniz ve beğenmediğiniz bölümler var mı?

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?

Metindeki karakterlerin kişilik özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

“Ben Mustafa Kemal'im” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

- *Şairin Mustafa Kemal'i bir çınara benzetmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

*Okuduğumuz şiiri önceki derste işlenen “Gazi'yi Görmeye Gelen Ana” adlı metinle tür ve konu bakımından karşılaştıracak

olursak ne gibi benzerlik ve farklılıklardan söz edilebiliriz ?

*Şiirde en çok beğendiğiniz bölümler hangileridir?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

4. YARATICI OKUMA AŞAMASI

Önceki aşamalarda öğrenciler metindeki bilgileri yaşantıları ile eşleştirir ve eleştirel düşünme süreçlerini tamamlar. Öğrencilerden bu aşamada mevcut bilgileri ile yeni ürünler ortaya koyması beklenir. Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşüncelerini sağlayacak nitelikte sorular oluşturulmalıdır.

“Ben Mustafa Kemal’im” adı metnin işleme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

*Şiirde adı geçen ve Atatürk’e adeta silah arkadaşlığı yapmış kahramanlarımız bugün yaşasaydı onlara neler söylemek isterdiniz?

*Şehit ve gazilerimize, milli kimliğimize karşı yapılan saygısızca davranışlara ilişkin sizce ne tür cezalar verilmelidir?

*Şiirde şairin “Ben Mustafa Kemal’im” ifadeleri ile dizelerde birçok benzetme yaptığı görülmektedir. Şair siz olsaydınız bu benzetmelere başka neler eklerdiniz?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

****Satır büyütecisi tekniği:** Satır büyütecisi tekniği uygulanmak üzere öğrenciler bilgilendirilir. Bu teknikte satırlardaki cümleler veya kelimeler tekrarlanarak veya boşluk doldurucu kelimeler, nidalar, ünlemler eklenerek okunur. Oldukça eğlenceli olan bu teknik sayesinde son derece yaratıcı ürünler elde edilir.

3. HAFTA DERS PLANI	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6/B
Konu	Yaratıcı Okuma
Önerilen Süre	3 ders saati (40 + 40 +40 dakika)
Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar 1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. 2. Metni türün biçimine uygun özellikte okur. 3. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. 4. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. 5. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. 6. Okuma stratejilerini kullanır. 7. Metinle ilgili sorular sorar. 8. Okudukları ile ilgili çıkarımda bulunur. 9. Metinle ilgili soruları cevaplar.	
* Tek kelime değişimi tekniği için üretilebilecek yaratıcı okuma kazanımları: * Şiirin her dizesinde bir sözcük değiştirerek şiiri yeniden okur/oluşturur.	
Öğretim Yöntem ve Teknikleri Genel teknikler: Oku tahmin et, soru-cevap	

Yaratıcı okuma teknikleri: Sen olsaydın tekniği, tek kelime değişimi tekniği, şiiri şarkılaştırma tekniği

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Ders kitabı, çalışma kağıdı, enstrüman olarak seçilen malzemeler

DERS İÇİ ETKİNLİKLERİ

MEB 2021-2022 eğitim öğretim yılı 6. Sınıf Türkçe ders kitabı (Ata Yayıncılık) “Rüzgâr” adlı okuma metni işlenmiştir.

1. TANILAYICI AŞAMA

Bu aşamada metni tahmin etmeye yönelik adımlar uygulanır. Görseller ve metnin başlığından hareketle metnin ana fikri ile ilgili tahminler toplanır. Ardından metin okunur ve okuma öncesindeki tahminler ile metin karşılaştırılır. 5N1K soruları ile metnin özümzenmesi sağlanır. Süreç boyunca verilen cevaplar eleştirilmeden dinlenir. Bu aşamada hedef öğrencinin ön bilgilerinden hareketle tahmin becerisini geliştirebilmektir. Sürecin devamında öğrencilerden metne ilişkin bilgi düzeyindeki soruların doğru cevaplarını bulmaları beklenir. Ayrıca metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışılır. Bu aşamada sorulabilecek örnek sorular aşağıdaki gibidir.

“Metin ne ile ilgili? Metinde yer alan olay nedir? Metinde yer alan karakterler kimlerdir? Metin ne zaman ve nerede geçmektedir?”

“Rüzgâr” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

*Şair ikinci dörtlükte rüzgârın nereleri gezdiğini söylemiştir?

*Şiirde rüzgâr nelere benzetilmiştir?

*Şaire göre rüzgâr gittiği köylerde neler yapıyor?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

2. KİŞİSEL YORUM AŞAMASI

Metne ilişkin temel bilgiler alındıktan sonra öğrenciler bu bilgiler ile kendi yaşamlarını, duygu ve düşüncelerini karşılaştırır. Metinde olayın geçtiği yer, zaman ve metindeki kahramanlarla öğrencilerin kendi yaşamı arasında bağ kurulması sağlanır. Bu bağlantıdaki benzerlik ve farklılıklar sorgulanmadan ortaya koyulur. Süreçte 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? Parçada geçenler seni şaşırttı mı/korkuttu mu? Şeklinde sorular sorulabilir. İkili diyaloglar kullanılmaya özen gösterilir.

“Rüzgâr” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

*Bir rüzgâr veya kuş gibi özgürce gezebilme isteğiniz oldu mu hiç?

*Rüzgârın şiirde dağları, denizleri, yaylaları, şehirleri böylesine dilediğince gezebilmesi size neler hissettirdi?

* Rüzgârın gezdiği yerlerde gördükleri ile sizin gördükleriniz arasında ne gibi benzerlik veya farklılıklar var? Bu konuda neler söylemek istersiniz?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME AŞAMASI

Metindeki temel bilgilerle kendi yaşamlarını kıyaslayan öğrenciler bu bilgilere ilişkin genellemeler yapar. Böylelikle eleştirel düşünme aşamasına geçilir. Burada öğrenciler okuduklarını kendi değer yargıları ile sorgular. Bu sorgulamalar sayesinde iyi-kötü gibi yargılara ulaşır. Bu aşamada sorulabilecek örnek sorular aşağıdaki gibidir.

Metinde yapılanlar değerli mi?

Metinde geçen olaylarda beğendiğiniz ve beğenmediğiniz bölümler var mı?

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?

Metindeki karakterlerin kişilik özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

“Rüzgâr” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

* Rüzgârın güneş altında çalışanlara imdat eylemesi ifadelerini beğendiniz mi?

* Bu ifadeler size neler düşündürüyor?

* Şiirde rüzgârın gezdiği yerler içinde en çok sevdikleriniz/beğenmedikleriniz nerelerdir?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

4. YARATICI OKUMA AŞAMASI

Önceki aşamalarda öğrenciler metindeki bilgileri yaşantıları ile eşleştirir ve eleştirel düşünme süreçlerini tamamlar. Öğrencilerden bu aşamada mevcut bilgileri ile yeni ürünler ortaya koyması beklenir. Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşüncelerini sağlayacak nitelikte sorular oluşturulmalıdır.

“Rüzgâr” adı metnin işlenme sürecinde bu aşamada sorulabilecek sorular:

*Bir rüzgâr gibi gezme şansınız olsa nerelere gidip neler yapmak isterdiniz?

*Sizce “Koştum ama yetişemedim” diyen şair yetişebilseydi rüzgâra neler söyleyecekti?

*Sizin rüzgâr ile sohbet edebilme şansınız olsa ona neler söylemek, neler sormak isterdiniz?

*Şiirin şairi siz olsaydınız bu şiire daha farklı nasıl bir başlık koyardınız?

Ders işleme sürecinde dersin akışına ve öğrencilerin gelişim düzeyine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.

****Tek kelime değişimi:** Tekniği uygulamak üzere öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilerden okudukları şiirin her dizesinden bir kelimeyi cümlelerin dil bilgisi yapısını bozmadan çıkarmaları ve yerine yeni bir kelime koyarak cümlelerin anlamını değiştirmeleri istenir. Böylece öğrenciler kendi şiirini üretir. Hazırlanan şiirler sınıfta okunur ve gönüllülük esasına göre sınıf panosuna asılır.

***Şiiri şarkılaştırma:** Şiiri şarkılaştırma tekniği için öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilerden okudukları şiiri şarkıya çevirmeleri istenir. Okuldaki veya sınıftaki her türlü malzemenin enstrüman olarak kullanılabilmesi konusunda öğrenciler teşvik edilir. Üretilcek şarkıya ilişkin her aşamada öğrenciler özgür bırakılır. Her grubun şarkısını seslendirdiği bir şarkı yarışması düzenlenerek birinci seçilen grup ödüllendirilir.

EK 6. Belirtke Tablosu

Konular/Kazanımlar	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur	Metni bütün özelliklerine uygun biçimde okur.	Farklı yazı karakteri ile yazılmış yazıları okur	Okuma stratejilerini kullanır	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının	Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin	Okuduklarını özetler	Metinle ilgili soruları cevaplar	Metinle ilgili soruları sorar	Metnin konusunu belirler	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler	Metnin içeriğine uygun başlık belirler	Metindeki hikâye unsurlarını belirler	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	Metnin içeriğini yorumlar	Metinler arasında karşılaştırma yapar	Metin türlerinin ayırt eder	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur	Görsellerle ilgili soruları cevaplar	Metindeki önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar	*Hayal gücünü kullanarak cinsindeki verilerle metnin kalan bölümünü tahmin eder	*Hayal gücünü kullanarak uygun yerlere anlamlı uygun ünlemler ekler ve müzikalite sağlayacak şekilde sözcük ya da dize yinlemeleri yapar	*Hayal gücünü kullanarak satırlar arasında sözcük veya söz öbeği değişimi yoluyla metni yeniden kurgular	*Başlık ve görselden yararlanarak boş sayfayı zihninden varmış gibi	*Şiirin her dizesinde bir sözcük değiştirilerek şiiri yeniden oluşturur	*Bazı sayfaları atlayarak okuduğu metni yeniden anlamlandırır
<i>Gazi'yi Görmeye Gelen Ana</i>	X			X	X	X		X	X	X	X		X	X	X				X	X	X	X					
<i>Ben Mustafa Kemal'im</i>	X	X		X	X	X		X	X	X	X					X			X	X			X				
<i>İlaç</i>	X		X	X	X	X		X	X	X	X			X				X	X	X	X			X			
<i>Uygurluklar Diyarı Haran</i>	X			X	X	X		X	X	X	X		X	X	X				X	X					X		
<i>Rüzgâr</i>	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X			X			X	X	X						X	
<i>İhtiyar Çilingir</i>	X			X	X	X		X	X	X	X		X	X	X				X	X							
<i>Aziz Sancar</i>	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X				X	X							X
<i>Basketbol Oynamak Boy Uzatır mı?</i>	X			X	X	X		X	X	X	X				X				X	X	X						

*Önerilen yaratıcı okuma kazanımları

EK 7. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler

- SATIR BÜYÜTECİ TEKNİĞİ -

Uygulama
Örneği

Subject:

Date:

BEN MUSTAFA KEMAL'İM

Ben ben Mustafa Kemal'im

Çanakkalede Mehmetçik'im

Anafartalar'da kartalım

Cesur cesur bir şahin olurum Antep önlerinde

Nene Hatun'un destanıyla destan olurum

Sütcü imam'a da uzanır benim ellerim

Vatan uğruna sağlam bir kalkan olup yerle bir ederim düşman

Kükreirim tüm cihana karşı "ben Atatürk'üm" diye

Söndürülemeyecek bir volka olup yakarım, yıkarım tüm düşman

Heyy, ben Mustafa Kemal'im derim onlara

Erzurum'u, Sivas'ı bana sorun bana ey insanlar

Karış karış bilirim, tek mil vatan toprağının dağlarını, denizlerini

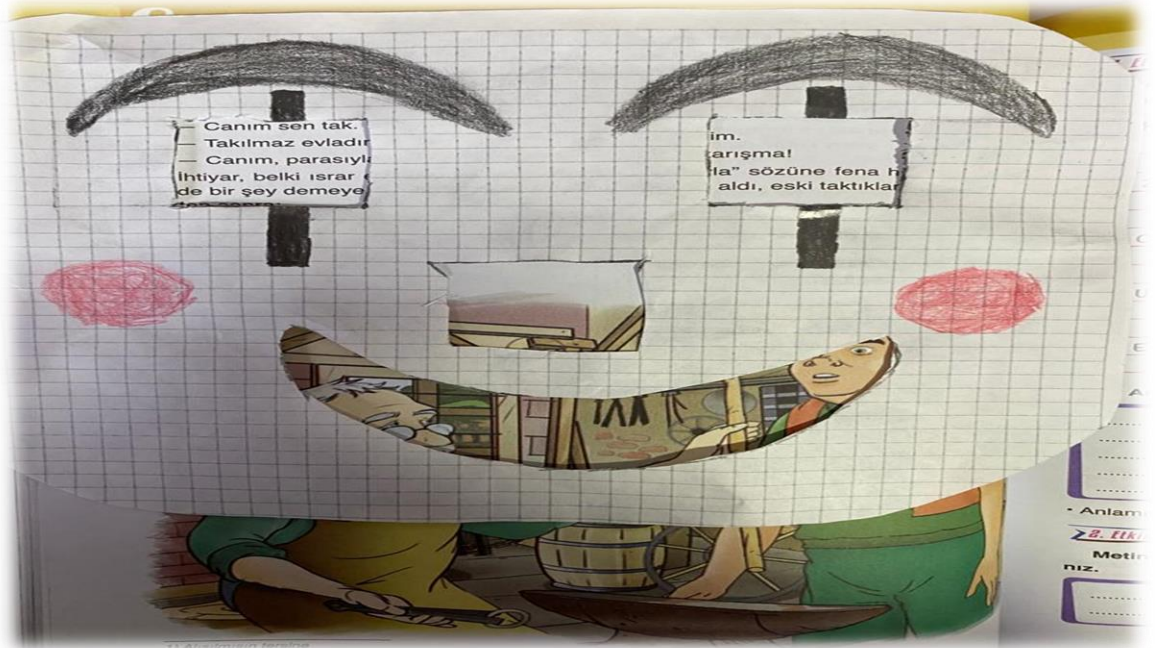
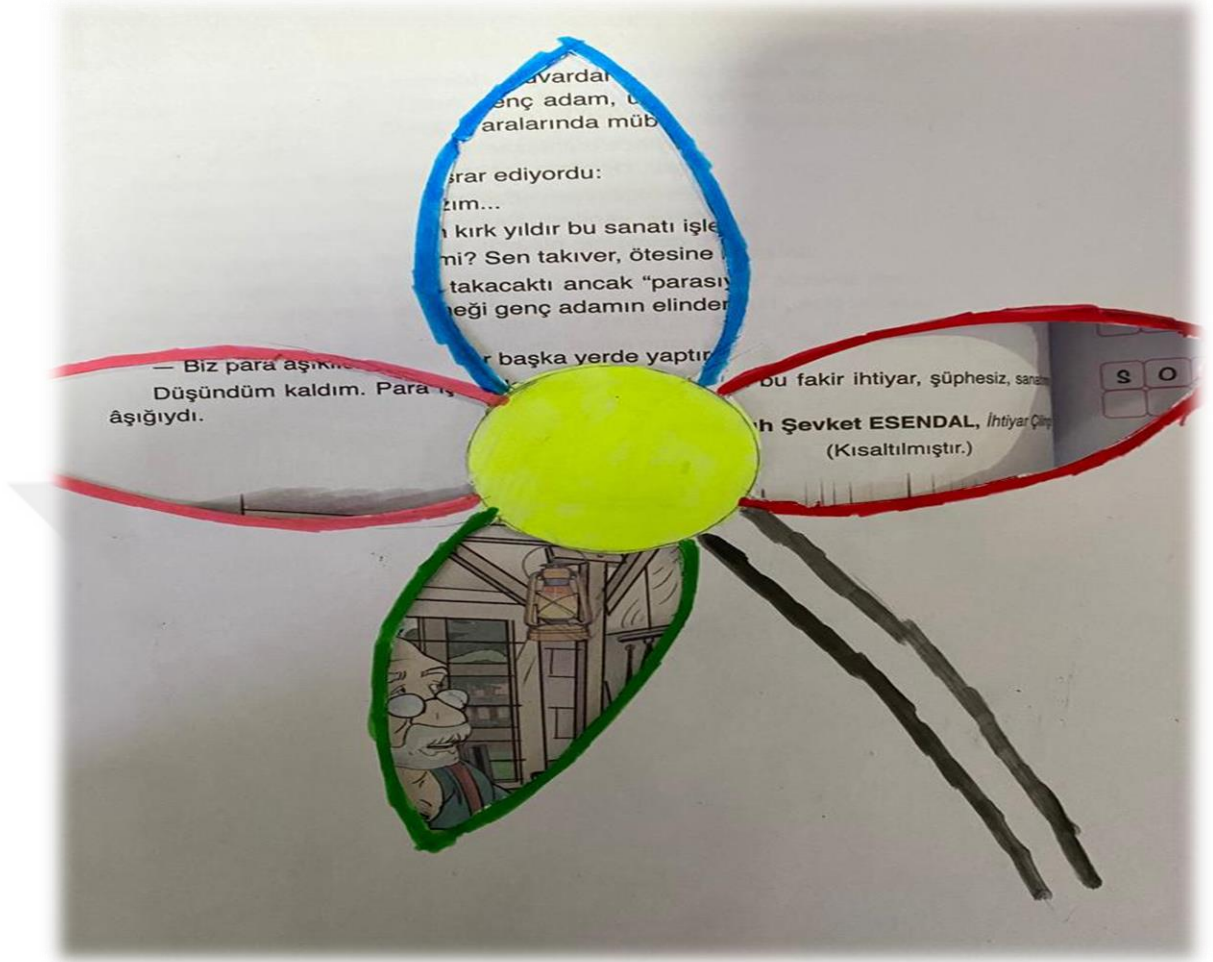
Türküsünü söylerim cesur dağların

Mert denizlerin

"Düşman" denince savaş açmak geçer içimden

Göklere yükselip onları yette bir etmek geçer içimden

Ben Mustafa Kemal'im



RÜZGÂR

Şimdi bir rüzgâr geçti buradan, yanımdan
 Koştum ama yetişemedim. yakalayamadım
 Nerelerde gezmiş tozmuş,
 Öğrenemedim. eğlenmiş
Göremedim

Besbelli denizden çıkıp
sahilden kıyılar boyunca gitmiştir.
gezmistir
 Tuz kokusu, katran kokusu, ter kokusu
Yüreğini allak bullak etmiştir.

Onu
 Sonra başlamış tırmanmaya dağlara doğru
yüzmeğe denizlere
Bulutları koyun gibi gütmüştür.
Galibini
 Okşayıp otları yaylalarda
 Büyütmüştür.

Köylere de uğradıysa eğer
Bahçelere gittiyse
 Islak, karanlık odalarda beşik sallamıştır,
nemli topraklarda
 Güneş altında çalışanlara

imdat eylemiştir.

^{yardım} Sonra başlayıp alçalmaya ovalara doğru,
^{göksemine bulutlara} Hashaş tarlalarında eflatun, pembe, beyaz,
^{gelince} Kıraçlarda mavi dikenler...

^{gökünde} Toz toprak gözlerine gitmiştir,
^{bulutlar} yağmurun ısklığı. ^{ı. büyölemıştır.}

Kentlere de uğramış ki ^{yanımdan geçti}
^{Kasabalara} Hashaş çiçeğine benzer kızlar görmüştür. ^{gelincilerin uğrabları dökülmüştür.}

^{gelince} Bir gülüş, bir tel saç, ^{kırbaşı kollar} allık pudra
 Alıp gitmiştir. ^{birazda uyku}

Şimdi bir rüzgâr geçti buradan,
 Koştum ama yetişemedim.
 Sorsaydım söylerdi herhâlde,
 Soramadım.

Cahit KÜLEBİ, Bütün Şiirleri



