

INTERNATIONAL JOURNAL OF FIELD EDUCATION



The Effect of Creative Reading Studies on Reading Attitude and Reading Achievement in 4th Grade Students*

Ibrahim Halil YURDAKAL¹

*Pamukkale University, Education Faculty, Department of Primary School Teaching
<https://orcid.org/0000-0002-6333-5911>*

Fatma SUSAR KIRMIZI²

*Pamukkale University, Education Faculty, Department of Primary School Teaching
<https://orcid.org/0000-0002-0426-1908>*

ABSTRACT

In this study, it was tried to determine the effect of creative reading on reading achievement and reading attitude. The present study employs an experimental research methodology using pre-test post-test control group design. The sampling of the study is composed of two classes of fourth grade students attending a school affiliated to the Ministry of National Education (MoNE). Experimental and control groups each consist of 19 students. As the data collection tools, the “attitudes toward reading” and “reading achievement” scales developed by the researcher were used. The findings based on 14 weeks of treatment can be summarized as follows: In the Turkish lessons (experimental group) structured by creative reading, students' attitudes towards reading and reading achievement increased. The reading achievement of the control group increased with not being meaningful, there was a significant decrease in reading attitudes. The findings of the current study revealed that creative reading practices have positive effects on students' reading achievement and attitudes toward reading.

Keywords: Creativity, reading, creative reading, reading achievement, reading attitude.

ARTICLE INFO

Received: 11.03.2019

Published online:

29.03.2020

* This study derived from the author's PHD thesis.

¹ Corresponding Author:

Dr.

iyurdakal@pau.edu.tr

05448459589

² *Prof. Dr.*

fsusar@pau.edu.tr

Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıflarda Okuma Tutumuna ve Okuma Başarısına Etkisi*

İbrahim Halil YURDAKAL¹

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD
<https://orcid.org/0000-0002-6333-5911>

Fatma SUSAR KIRMIZI²

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD
<https://orcid.org/0000-0002-0426-1908>

ÖZET

Bu çalışmada yaratıcı okumanın, okuma başarısına ve okuma tutumuna ilişkin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre desenlenen çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesi MEB'e bağlı bir ilkokulda öğrenim gören iki dördüncü sınıf oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları 19 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen "okumaya yönelik tutum" ve "okuma başarısı" ölçekleri kullanılmıştır. 14 haftalık uygulama sonucunda ortaya çıkan bulgular şu şekilde özetlenebilir: Yaratıcı okuma ile yapılandırılan Türkçe derslerinde (deney grubu) öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuma başarıları artış gösterirken, kontrol grubunun okuma başarısı anlamlı olmamakla birlikte artış göstermiş, okuma tutumlarında ise anlamlı düzeyde düşüşler yaşanmıştır. Sonuç olarak araştırma sonucunda yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma başarılarını ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, okuma, yaratıcı okuma, okuma başarısı, okuma tutumu.

MAKALE BİLGİSİ

Alınma Tarihi:

11.03.2019

Çevrimiçi yayınlanma tarihi: 29.03.2020

* Bu araştırma birinci yazarın "Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi" başlıklı doktora tezinden uyarlanmıştır.

¹ Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

Dr.

iyurdakal@pau.edu.tr

05448459589

² *Prof. Dr.*

fsusar@pau.edu.tr

Giriş

Dil esasen yaratıcı bir süreç olduğundan (Dunn, 1979, s. 276) dilin alt dalları olan yazma ve okuma becerileri de ister istemez yaratıcılığın ön planda olduğu bir süreçtir. Bu görüşe göre esasen yapılan tüm okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde aslında bir yaratım süreci bulunmaktadır. Bu itibarla, alan yazına bakıldığında “yaratıcı okuma” kavramının üzerinde çok durulmadığı görülmektedir. Birçok araştırmacı yaratıcı okumayı eleştirel okuma ya da alıcı okuma içerisinde ele almaktadır (Gainsburg 1961, s. 185). Harris ve Sipay’a (1990) göre araştırmacılar uzun yıllardır yaratıcı okumanın tüm başarılı okuma aktivitelerinde önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedirler. Bu kapsamda yaratıcı becerileri yüksek bireylerin okuma becerisinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Okuma ile yaratıcılık arasında birbirlerini olumlu yönde etkileyen bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin daha yaratıcı olduğunu göstermektedir (Ritche vd., 2013). Bir metni veya öyküyü okurken okuduğunu anlamada bireyin yaratıcı anlama gücü devreye girmektedir (Moorman ve Ram, 1994, s. 74).

Bilgi üreten toplumlarda bireylerden; okunulan metni sadece anlamaları yerine metni önce anlamaları daha sonra üstbilişsel becerileri kullanarak metinle etkileşime geçmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamaları özel bir öneme sahiptir. Davranışçı yaklaşımla yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde metinden bilgiyi alma ve kavrama becerileri beklenildiğinden alıcı okuma, bilişsel yaklaşımlarda metinden elde edilen bilgileri analiz ve sentez süreçlerinden geçirme yani eleştirel okuma becerisi beklenirken, yapılandırmacı yaklaşımda bu bilgiler ile etkileşime geçme ve yeni bilgi oluşturma beklenmektedir. Bu bağlamda yaratıcı okuma yapılandırmacı anlayışa uygun bir okuma türüdür. Yapılan araştırmalarda okuma ile yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Roderick, 1968; Scanlon, 2006; McVey, 2008; Sturgell, 2008; Wang, 2012). Roderick (1968) araştırmasında yaratıcı becerileri yüksek olan öğrencilerin kitap okuma ve kitaplardan zevk alma oranlarının da yaratıcı becerileri düşük öğrencilerden fazla olduğunu ortaya koymuştur. Yaratıcı okuma kavramını ilk olarak 1837’de Emerson “metni yeniden düzenleyen” ve “metni yeniden tahsis eden” manalarında kullanmıştır (Fenza, 2008, s. 165). Moorman ve Ram’a (1994) göre yaratıcı okuma, okunanda yeniyi (novelty) arama olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı okuma bireyin okuduğu metinden elde ettiği bilgileri kullanarak mevcut bilgilerin dışına çıkıp zihninde yeni görsellere, kurgulara ve şemalara ulaşmasına dayanmaktadır (Ramsey, 1930, s. 116). Yaratıcı okuma her ne kadar öğretmen öğrenci ilişkisi ile başarıya ulaşsa da temelde bireyin kendi kendine okuyabilmesi ve doğal okuma sürecinin dışına çıkmasını hedefler (Morley, 2007, s. 33).

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

çoğunlukla sorgulama ve yargılama içermektedir (Nardelli ve Nardelli, 1955, s. 6). Yaratıcı okuma sürecinde bireyin geçmiş deneyimleri önem arz etmektedir. Birey eski yaşantılarına ve öğrendiklerine bakarak mevcut okuma metnini yapılandırır ve yeni bir metin ortaya koyar.

Yaratıcı okuma çıkarım yapmak, ima etmek, uygun reaksiyonları vermek ve eleştirel değerlendirme yapmak için yapılan okuma olarak nitelendirilebilir (Adams, 1968). Russell (1961) bireylerin okuma sürecinde dört aşamadan geçtiğini belirtmektedir. Bunlar; kelime tanıma, tesadüf atlamalar, anlamı almak için okuma ve yaratıcı okumadır (Adams, 1968, s. 2). Kelime tanıma aşamasında birey kelimelerin söylenişini öğrenir. Küçük bir dikkat ile okumanın bu evresi kolaylıkla aşılabılır. Tesadüf atlayış aşamasında birey bütün içindeki parçaları tanır ve ayırıştırma yapabilir. Anlamı almak için okumada ise dikkat gerekmektedir. Yaratıcı okuma aşamasında ise birey metnin ötesine gidip kendi deneyimlerini kullanarak metni tekrardan üretmektedir (Adams, 1968, s. 2). Wikstrom'a (1976, s. 5) göre yaratıcı okuma temelde çocuğun deneyimlerine ve okuma materyaline dayanmakta olup çocuğun eleştirel analizler yapmasına, bilgiyi değerlendirmesine ve senteze ulaşmasına dayanır. Günümüzde yaratıcı okuma, okuma sürecinde ihmal edilmekte ve eleştirel okuma ile sıklıkla karıştırılmaktadır (Smith, 1965, s. 278). Bu duruma Gainsburg'un (1961) çalışması örnek olarak gösterilebilir. Gainsburg (1961, s. 185) çalışmasında eleştirel düşünme, eleştirel sonuçlama, yansıtıcı okuma, aktif okuma, yorumlayıcı okuma ve yaratıcı okumayı benzer şekilde tanımlamıştır. Bu kapsamda birbirlerinden farklı olguları ifade eden kavramların birbirlerinin yerine kullanılmasının olguların içeriğini boşalttığı ve kavram kargaşası yarattığı söylenebilir. Mearns (1958) yaratıcı okumayı şu şekilde özetlemektedir: "Öğretmenin edebi bir eseri adeta bir film artisti gibi sesli olarak okuması gerekmektedir. Bu öğrencilerin hem okunandan zevk almasını hem de görsel duyularını ve duygularını harekete geçirir. Bu şekilde yapılan okumalar yaratıcı okumadır". Alan yazında yer alan "Close Reading" kavramı da yaratıcı okuma ile ilişkili bir diğer kavramdır. "Close Reading" metinde yer alan bilginin ne olduğunu, yazarın bilgiyi nasıl verdiğini ve bu bilginin ne anlama geldiği gibi soruları içeren metinle çoklu ilişki içine girilen bir okuma türüdür (Lehman ve Roberts, 2014). Close Readingde de yaratıcı okumada olduğu gibi öğrencinin metinle derin etkileşime girmesi ve yaratıcı özelliklerini kullanarak metni zihinsel şemaları ile yeniden yapılandırması süreci yer almaktadır (Dollins, 2016, s. 49).

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

yer alması gerekmektedir (Dawson, 2005, s. 33). Bununla birlikte yaratıcı okuma basit bir süreç olmayıp bireyin belirli bir gayret göstermesi (Morley, 2007, s. 26) ve yaratıcı okuma uygulamasını yapacak öğretmenin/öğretmenin de konu hakkında yeterli bilgi sahibi olması gerekmektedir. Yurt dışında bireylerin yaratıcı okuma çalışmaları için uygun ortam sağlayan kuruluşlar (Morlock, 2007) ve belirli zamanlarda yapılan yaratıcı okuma oturumları mevcuttur (Cozzarin, 2005; Micell, 2006).

Öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik motivasyonlarını artırmak için çocuğa okulda ve evde geniş konu ve çeşit yelpazesinde kitap ve okuma materyalleri sunulmalıdır (Small ve Arnone, 2011, s. 13). Bununla birlikte yaratıcı okuma sürecine özgü uygulamalar ve tekniklerin de kullanılması yaratıcı okumanın etkililiğini artıracaktır (Smith, 1965, s. 278). Gerek normal çocuklarda gerekse özel eğitime muhtaç çocuklarda eğitim müfredatında tüm okuma faaliyetlerinde yaratıcı okumanın ve eleştirel okumanın yer alması gerekmektedir (Boothby, 1980, s. 674). Yaratıcı okumanın gerek Türkçe dersi gerekse okuma becerisine katkı sağladığı bilirse de bunun bilimsel olarak desteklenmesi gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı 2015 ve 2018 yıllarında güncellenmiştir. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nın felsefesi, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme ve rehberlik hakkında bilgi verilmesine rağmen programın vizyonu ile ilgili bir bilgiye rastlanamamıştır. Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı'nın (2015) vizyonu;

- 1- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- 2- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,
- 3- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,
- 4- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,
- 5- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,
- 6- Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu kapsamda özellikle 3. ve 5. maddelerin yaratıcı okumaya vurgu yaptığı görülmektedir (MEB, 2015).

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

Genellikle yaratıcı okuma araştırmacılar tarafından ihmal edilmiştir. Okuma sürecinde yaratıcılık merkezi ve hayati bir konumda olsa da araştırmacılar yaratıcı okumaya gereğinden daha az önem vermişlerdir (Moorman ve Ram, 1994). Dunn (1979, s. 276) benzer şekilde yaratıcı okumanın okuma turleri içinde en çok ihmal edileni olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı okuma, okuma turleri içinde en st düzey beceri olup öğretmenlerin bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve yaratıcı okuma süreçlerinde kullanılan metotları bilmediklerini belirtmektedir. Belirli bir gösterge yokken ya da alan yazında konu ile ilgili bir bilgi bulunmaz iken okuma materyaline yaratıcı hayal gücünü kullanarak şekil verme sürecine yaratıcı okuma süreci denilmektedir. Günlük hayatın her alanında kullanılan yaratıcı okuma hayatın gizli gerçeklerini ve saklı güzelliklerini de bireylere sunmaktadır (Ramsey, 1930, s. 116). Smith'e (1965, s. 279) göre okuma üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar alıcı (receptive reading) okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okumadır. Alıcı okumada yazarın metinde belirttiği durumların ve görüşlerin ğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Kısaca alıcı okumaya en temel ve en basit okuma süreci denilebilir. Eleştirel ve yaratıcı okumanın yapılabilmesi için öğrencinin temel düzeyde alıcı okuma yapması gerekmektedir. Eleştirel okumada ise metinde yer alan görüş ve düşüncelerin eleştiri süzgecinden geçirilmesi ve yargılara bağlı olarak iyi- kötü, doğru- yanlış gibi analizlere ulaşılması beklenilmektedir. Alıcı okuma ve eleştirel okuma basamaklarını başarıyla geçen öğrencilerin yaratıcı okuma yapmaları kaçınılmazdır. Yaratıcı okuma yapmak için gereken becerilerin eleştirel okumadan daha fazla olması nedeniyle yaratıcı okuma en st düzey okuma becerisi diyebiliriz. Boothby'e (1980, s. 674) göre yaratıcı okumada sentez, bütünleme, uygulama ve düşünceyi genişletme gibi st düzey bilişsel beceriler kullanılmaktadır. Yaratıcı okuma ise temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; iraksak yaratıcı okuma ve yakınsak yaratıcı okumadır. Iraksak yaratıcı okumada yazarın metindeki görüş ve fikirleri aslında yeni fikir ve görüş oluştırmada bir başlangıç noktası olarak kullanılır. Okuyucu bu fikirleri kullanarak zgn ve yaratıcı fikirlere ulaşır. Etkin bir iraksak yaratıcı okuma için birey zihnini zgrleştirmeli ve mevcut gelenek, görenek ile görüşlerin dışına çıkmalıdır. Yakınsak yaratıcı okumada ise okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini eşleştirerek veya birleştirerek mevcut problemlere yanıt arar. Yakınsak yaratıcı okumanın başarılı olması için okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini uygun ortak noktalarda birleştirmelidir (Smith, 1965). Burada dikkat edilmesi gereken yakınsak ve iraksak yaratıcı okumaların yeri geldiğinde ve iş birliği içinde kullanılmasıdır. Yaratıcı okumanın temel amacı ifadelerin iraksak olmasıdır. Bu bağlamda öğrenciler yaratıcı okumada iraksak düşünmeyi kullanarak yazılı ifadelerin ötesine geçmektedirler (Boothby, 1980, s. 675).

Özetlemek gerekirse yaratıcı okuma hem diğer okuma turlerini kapsamakta hem de diğer okuma turlerinden daha st basamakta yer almaktadır. Adams'a (1968, s. 4) göre yaratıcı okuma st sınıflara uygulanabileceği gibi alt sınıflara da uygulanabilmektedir. Bireyin yaratıcı okuma yapabilmesi için belirli bir okuma olgunluğuna ve okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca yaratıcı okuma süreçlerinde analiz ve sentez gibi st düzey zihinsel düşünme becerileri kullanılmaktadır. Bu kapsamda özellikle ilkokul 1. ve 2. sınıflarda yaratıcı okuma faaliyetlerinde sorunlar yaşanabilir. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken ilkokul 1. ve 2. sınıflarda yapılan okuma aktivitelerinin ilk başlarda daha çok alıcı okumaya yönelik olması belirli düzeyde okuma becerisi kazanıldığında ise yaratıcı okuma aktivitelerine kısmen de olsa başlanılmasıdır.

Yaratıcı okuma ile ilgili yanlış bilinenlerden birisi de bu okumanın ilkokullarda uygulanamayacağı daha çok st sınıflarda uygulanabileceği yanılığıdır (Adams, 1968, s. 4). Yaratıcı okuma sürecinde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin hem alt hem de st sınıflar

için uygun olduğu ayrıca yapılan uygulamalarda ilkökul öğrencilerinin de yaratıcı okuma yapabildiği bilinmektedir. Araştırmada yaratıcı okumanın okuma başarısına ve okuma tutumuna ilişkin etkisi incelenmiş olup bu kapsamda şu alt problemler oluşturulmuştur.

1. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama başarılarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

2. Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama başarılarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

3. 2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama başarılarının” ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

4. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okumaya yönelik tutumları” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

5. Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okumaya yönelik tutumlarının” ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

6. 2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin “okumaya yönelik tutumlarının” ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Yöntem

Model

Araştırmanın yöntemi nicel desen üzerinden yapılandırılmıştır. Nicel araştırma süreci var olan teoriler üzerinden deney ve gözlemler yapılmasına dayanmaktadır (Leedy ve Ormrod, 2001). Benzer şekilde Creswell’e (2003, s. 18) göre nicel araştırma yaklaşımı deneysel veya gözlemsel stratejileri kullanarak, istatistiksel sonuçlara ulaşmak için veri toplama süreci olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada yarı deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desende öncelikle daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenir. Uygulama öncesinde iki gruptan da bağımlı değişkene ilişkin ölçümler alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Brogan ve Kutner, 1980; Karasar, 2011, s. 97).

Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamında birbirlerine denk oldukları varsayılan (istatistiki olarak deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları denkleştirilse de psiko-sosyal ve fiziksel özellikleri çalışma dışı bırakılmıştır) 2 ayrı 4. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu gruplardan birisi deney diğeri ise kontrol grubudur. Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik’ten alınan izin doğrultusunda Denizli Pamukkale İlçesi Ressay İbrahim Çallı İlkokulu’nda uygulama yapılmıştır. Uygulama kapsamında deney ve kontrol grupları tespit edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu 19 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu 11 kız ve 8 erkek öğrenciden oluşurken kontrol grubu 10 kız 9 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının ön testlerde her bir ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı uygulama öncesi tespit

edilmiştir. Bu kapsamda ön testler sonucunda deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumları ve okuma başarıları benzer özellikler gösterdikleri ve benzer nitelikler taşıdıkları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Okumaya yönelik tutum ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği son hali ile 4 alt faktör ve 28 sorudan oluşmaktadır. Güvenirlik ve geçerlik analizleri sonucunda ölçekte yer alan her bir alt faktör isimlendirilmiş ve birinci alt faktöre “okumanın katkıları”, ikinci alt faktöre “okumanın anlamı”, üçüncü alt faktöre “okuma etkinlikleri” ve dördüncü alt faktöre ise “okuma süreci” ismi verilmiştir. Ölçek 28 sorudan oluştuğundan puanlama olarak 100/28 formülünü esas alarak her bir soruya 3,57 puan verilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda 0-40 arası puanlara “düşük tutum”; 41-70 arası puanlara “orta düzey tutum” ve 71-100 arası puanlara ise “yüksek düzeyde tutum” isimlendirilmesi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumları bu ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

Okumaya yönelik başarı testi

Araştırmacı tarafından öğrencilerin okuma başarılarını tespit etmek amacıyla geliştirilen testin Cronbach Alpha değeri 0,874; Spearman-Brown katsayısı 0.856; Guttman Split Half katsayısı ise 0.852 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda testin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçme aracına ilişkin Tukey Nonadditivity değeri $p=0.667$ olup ölçme aracında yer alan maddelerin homojen ve kendi içerisinde tutarlı olduğu görülmektedir. Hotelling T değeri anlamlı düzeydedir ($p<0.001$). Bu bağlamda ölçme aracı okuma başarıları fenomenini ölçmeye uygun denilebilir. Ayrıca testte bulunan iki madde, madde gücünden, bir madde madde güvenilirliğinden, iki madde ise madde ayırt ediciliğinden çıkarılmış olup ölçek son hali ile tek boyut ve 20 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada 1 kontrol ve 1 deney grubu olmak üzere iki grup ele alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest verileri bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ayrıca kontrol grubundaki öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunu araştırmacı; kontrol grubunu ise sınıf öğretmeni yürütmüştür. 14 haftalık süreç boyunca deney grubuna yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersi; kontrol gruplarına ise MEB tarafından belirlenen Türkçe Dersi Programı uygulanmıştır.

Bulgular

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır? alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 1’de kontrol grubuna ilişkin okuduğunu anlama başarı testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1: Kontrol Grubunun Okuma Başarısına İlişkin Ön ve Son Test Ölçek Puan Ortalamaları

Testler	\bar{x}	n	ss	sh	sd	t
Kontrol grubu okuma başarıları ön testi	29,21	19	3,08	0,70	18	-1.468
Kontrol grubu okuma başarıları son testi	30,68	19	4,46	1,02		

$$p=0.159$$

Tablo 1’e bakıldığında kontrol grubunun ön test puan ortalamaları $K_{ön}=29,21$ iken son test puan ortalaması $K_{son}=30,68$ ’dir. Bu kapsamda kontrol grubunun okuduğunu anlama başarıları uygulama sonunda öncesine göre artış göstermiştir. Ancak bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun ön ve

son testleri korelasyon katsayısının 0,37 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ön ve son testler arasında pozitif yönde ancak zayıf bir ilişki vardır. Tablo 1'e bakıldığında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, okuma başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okuma başarı ölçüğü puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, uygulama öncesi yapılan sınav puanları ortalaması $K_{\text{ön}}=29.21$ ile uygulama sonrası yapılan sınav puanlarının ortalaması $K_{\text{son}}=30.68$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. $T(18)=1.468$, $p>0.05$. %95 olasılıkla ön ve son testler arasındaki farkın güven aralığı ise 0,63 ile -3.58 arasındadır.

Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 2'de deney grubuna ilişkin okuduğunu anlama başarı testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2: Deney Grubu Okuma Başarısı Ön ve Son Test Ortalamaları

Testler	\bar{X}	n	ss	sh	t	d
Deney grubu okuma başarısı ön testi	28,73	19	2,35	0,53	-8,335	1.91
Deney grubu okuma başarısı son testi	36,00	19	2,23	0,51		

$p=0.00$

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubunun ön test puan ortalamaları $D_{\text{ön}}=28,73$ iken son test puan ortalaması $D_{\text{son}}=36,00$ 'dir. Bu kapsamda deney grubunun okuduğunu anlama başarıları uygulama sonunda artış göstermiştir. Ancak bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Tablo 2'de bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersinin, okuma başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okuma başarı ölçüğü puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, uygulama öncesi yapılan sınav puanları ortalaması $X_{\text{ön}}=28.73$ ile uygulama sonrası yapılan sınav puanlarının ortalaması $X_{\text{son}}=36.00$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=-8,335$, $p<0.05$. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin okuma başarılarını artırdığı söylenebilir. Yapılan ilişkili örneklem için t testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyarken bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (Can, 2014, s. 140). Etki büyüklüğü (d) ölçüm ortalamaları arasındaki farkın fark puanlarının standart sapmasına bölünmesi ile elde edilmektedir. Bu kapsamda etki büyüklüğü $(-7,26/3,79=1.91$ ve $d=1.91>1$) 1.91 olarak tespit edilmiştir. Morgan vd.'e (2004, s. 91) göre etki büyüklüğünün 1'in üzerinde olması "çok büyük bir etki" olarak yorumlanmaktadır (akt. Can, 2014, s. 141). Sonuç olarak yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersi öğrencilerin okuma başarılarını çok büyük ve olumlu yönde etkilemektedir.

"2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 3'te deney ve kontrol gruplarına ilişkin okuduğunu anlama başarı testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Okuma Başarısı Son Test Ortalamaları

Son testler	\bar{X}	n	ss	sh	t	d
Deney grubu okuma başarısı son testi	36,00	19	2,23	0,51	4,939	1.19
Kontrol grubu okuma başarısı son testi	30,68	19	4,46	1,02		

$p=0.00$

Tablo 3'e bakıldığında deney grubunun son test puan ortalamaları $D_{son}=36,00$ iken kontrol grubunun son test puan ortalaması $K_{son}=30,68$ 'dir. Bu kapsamda deney grubunun okuduğunu anlama son test puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testlerine ait korelasyon katsayısının $0,145$ olduğu görülmektedir. Tablo 3'te deney ve kontrol gruplarının okuma başarısı son testlerinin anlamlılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi verileri gösterilmiştir. Tablo 3'e bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersi ve 2015 Türkçe Öğretim Programı'na dayalı Türkçe derslerinin okuma başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan okuma başarı ölçüğü puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney grubu son test sınav puanları ortalaması $D_{son}= 36.00$ ile kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması $K_{son}=30.68$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) =4,939$, $p<0.05$. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan Türkçe derslerinin 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe derslerine göre öğrencilerin okuma başarılarını daha fazla artırdığı söylenebilir. Etki büyüklüğü $d=1.19$ olup anlamlı farklılık çok yüksek bir etki kuvvetine sahiptir. Sonuç olarak yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersi, 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe derslerine göre öğrencilerin okuma başarılarını çok büyük ve olumlu yönde daha fazla artırmaktadır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 4'te kontrol grubu ön ve son testlerine ilişkin okumaya yönelik tutum ölçüğü sonuçları verilmiştir.

Tablo 4: Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçüğü Ön ve Son Test Ortalamaları

Ön ve son testler	\bar{X}	n	ss	sh
Kontrol grubu okumaya yönelik tutum ön test	63,10	19	9,84	2,25
Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	59,89	19	11,23	2,57

$p=0.352$

Tablo 4'e bakıldığında kontrol grubunun okumaya yönelik tutuma ilişkin ön test puan ortalamaları $K_{ön}=63,10$ iken son test puan ortalaması $K_{son}=59,89$ 'dur. Bu kapsamda kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçüğü ön test puanları son test puanlarından daha yüksektir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi sonuçlarına bakılması gerekmektedir. Kontrol grubunun ön ve son testlerine ait korelasyon katsayısının 0.038 olduğu görülmektedir. Tablo 4'e bakıldığında 2015 Türkçe Öğretim Programı'na dayalı Türkçe derslerinin ön ve son testlerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçüğü puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, kontrol grubu ön test sınav puanları ortalaması $K_{ön}= 63.10$ ile kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması $K_{son}=59.89$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $T(18) =,955$, $p>0.05$. Bu kapsamda 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını azalttığı ancak bu azalmanın 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. %95 olasılıkla ön ve son testler arasındaki farkın güven aralığı ise $-3,85233$ ve $10,27338$ arasındadır. Bu kapsamda 2015 Türkçe öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarını azalttığı ancak anlamlı bir azalmanın olmadığı sonuç olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında değişikliğin olmadığı görülmektedir. Okumaya yönelik tutum ölçüğü okumanın bireye katkıları, okumaya yüklenen anlamlar, okuma ile ilgili yapılanlar ve okuma sürecinde yapılanlar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ait ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kontrol Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	d
Okumanın bireye katkıları alt boyutu	ön test	19	15,52	2,71	18	-3,794	,001	0.21
	son test	19	22,63	8,03				
Okumaya yüklenen anlamlar alt boyutu	ön test	19	24,26	3,12	18	10,272	,000	2.35
	son test	19	12,42	2,87				
Okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutu	ön test	19	12,63	2,29	18	-2,750	,013	0.63
	son test	19	14,89	3,44				
Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu	ön test	19	16,89	3,16	18	6,465	,000	1.48
	son test	19	9,94	2,89				

$p= 0.001; 0.00; 0.013; 0.00$

Tablo 5'e bakıldığında 2015 Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe derslerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucunda, kontrol grubu ön test sınav puanları ortalaması "okumanın bireye katkıları" adlı birinci alt boyutta $K_{ön}= 15.52$ ve kontrol grubu son test sınav puanları $K_{son}=22.63$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -3,794$, $p < 0.05$. Ön ve son testler arasındaki anlamlılığın etki kuvveti (d) = 0.21 olup okumaya yönelik tutum ölçeğinin birinci alt boyutunda kontrol grubunun ön ve son testleri arasında son testler lehine düşük düzeyde etkili bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir. "Okumaya yüklenen anlamlar" adlı ikinci alt boyutta ise $K_{ön}=24.26$ ve kontrol grubu son test sınav puanları $K_{son}=12.42$ olup ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = 10,272$, $p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası kontrol grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutunda düşme gözlenmiştir. Bu düşüş ayrıca 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır. Etki kuvveti (d) = 2.35 gibi yüksek bir orandır. Bu kapsamda kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutunda yüksek oranda bir düşüş kaydedilmiştir. Bu anlamlılık ön test lehinedir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan "okuma ile ilgili yapılanlar" alt boyutunda ise $K_{ön}=12.63$ ve $K_{son}=14.89$ olup kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinin üçüncü alt boyutunda ön ve son testlerde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -2,750$ ve $p < 0.05$ olup bu fark son test lehinedir. Ön ve son testler arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d=0.63$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği üçüncü boyutuna ilişkin ölçek puanlarına bakıldığında son testlerin lehine bir anlamlı farklılık görülmektedir. Bu kapsamda 2015 Türkçe öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları "okuma ile ilgili yapılanlar" boyutunda son testlerde ön testlere göre artış göstermiştir. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin dördüncü ve son alt boyutu "okuma sürecinde yapılanlar" olup bu boyuta ilişkin kontrol grubunun ön ve son test sonuçları incelendiğinde $K_{ön}=16.89$ ve $K_{son}=9.94$ 'dür. Ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. $t(18) = 6,465$, $p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası kontrol grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin dördüncü alt boyutu test puanlarında düşme gözlenmiştir. Etki kuvveti (d) = 1.48 olup yüksek düzeyde bir değişim görülmektedir. Bu değişim ön testler lehinedir.

Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 6'da deney grubu ön ve son testlerine ilişkin okumaya yönelik tutum ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 6: *Deney Grubu Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Son Test Ortalamaları*

Ön ve son testler	\bar{X}	n	ss	sh	t	d
Deney grubu okumaya yönelik tutum ön test	58,00	19	8,17	1,87	-3,762	0.86
Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	66,63	19	6,09	1,39		

$p=0.001$

Tablo 6'ya bakıldığında deney grubunun okumaya yönelik tutuma ilişkin ön test puan ortalamaları $D_{ön}=58,00$ iken son test puan ortalaması $D_{son}=66,63$ 'tür. Bu kapsamda deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön ve son testlerine ait korelasyon katsayısının 0.039 olduğu görülmektedir. Tablo 6'ya bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin ön ve son testlerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, deney grubu ön test sınav puanları ortalaması $X_{ön}=58.00$ ile deney grubu son test sınav puanlarının ortalaması $X_{son}=66.63$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=-3,762$, $p<0.05$.

Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırdığı söylenebilir. %95 olasılıkla ön ve son testler arasındaki farkın güven aralığı ise $-3,81117$ ile $-13,45199$ arasındadır. Etki kuvveti 0.86 olup yüksek düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarını yüksek düzeyde artırdığı söylenebilir. Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ait ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları*

	Ölçüm	n	\bar{X}	ss	sd	t	d
Okumanın bireye katkıları alt boyutu	ön test	19	13,10	2,07	18	-12,918	2.96
	son test	19	23,42	2,83			
Okumaya yüklenen anlamlar alt boyutu	ön test	19	14.47	1.67	18	5,938	1.36
	son test	19	20,26	4,14			
Okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutu	ön test	19	9,52	1,86	18	-8,258	1,89
	son test	19	17,21	3,17			
Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu	ön test	19	15,10	3,81	18	4,100	0.93
	son test	19	11,52	2,01			

$p=0.00; 0.00; 0.00; 0.001$

Tablo 7'ye bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama öncesi ve sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucunda, deney grubu ön test sınav puanları ortalaması "Okumanın bireye katkıları" adlı birinci alt boyutta $D_{ön}=13.10$ ve son test sınav puanları $D_{son}=23.42$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18)=-12,918$, $p<0.05$. Ön ve son testler arasındaki anlamlılığın etki kuvveti (d) =2.96 olup okumaya

yönelik tutum ölçeğinin birinci alt boyutunda deney grubunun ön ve son testleri arasında çok yüksek düzeyde etkili bir anlamlı farklılık tespit edilmiş olup bu farklılık son testler lehinedir. “Okumaya yüklenen anlamlar” adlı ikinci alt boyutta ise $D_{\text{ön}}=14.47$ ve deney grubu son test sınav puanları $D_{\text{son}}=20.26$ olup ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = 5,938$, $p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası deney grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutu puanlarında artış gözlenmiştir. Bu artış ayrıca 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır. Etki kuvveti (d)=1.36 olup bu farklılığın yüksek olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutunda yüksek oranda bir artış kaydedilmiştir. Bu anlamlılık son test lehinedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “okuma ile ilgili yapılanlar” alt boyutunda ise $D_{\text{ön}}=9.52$ ve $D_{\text{son}}=17.21$ olup deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinin üçüncü alt boyutunda ön ve son testlerde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -8,258$ ve $p < 0.05$ olup bu fark son test lehinedir. Ön ve son testler arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d=1.89$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği üçüncü boyutuna ilişkin ölçek puanlarına bakıldığında son testlerin lehine yüksek düzeyde bir anlamlı farklılık görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları “okuma ile ilgili yapılanlar” boyutunda artış göstermiştir. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin dördüncü ve son alt boyutu “okuma sürecinde yapılanlar” olup bu boyuta ilişkin kontrol grubunun ön ve son test sonuçları incelendiğinde $D_{\text{ön}}=15.10$ ve $D_{\text{son}}=11.52$ ’dir. Ön ve son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. $t(18) = 4,100$, $p < 0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası deney grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin dördüncü alt boyutu test puanlarında düşme gözlenmiştir. Etki kuvveti (d)=0.93 olup yüksek düzeyde bir anlamlılık görülmektedir.

“2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının son testlerine ilişkin okumaya yönelik tutum ölçeği sonuçları verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamaları

Son testler	\bar{X}	n	ss	sh	t	d
Kontrol grubu okumaya yönelik tutum son test	59,89	19	11,23	59,89	2,252	0.51
Deney grubu okumaya yönelik tutum son test	66,63	19	6,09	66,63		

$p=0.037$

Tablo 8’e bakıldığında deney grubunun okumaya yönelik tutuma ilişkin son test puan ortalamaları $D_{\text{son}}=66,63$ iken kontrol grubunun son test ortalaması $K_{\text{son}}=59,89$ ’dur. Bu kapsamda deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testlerine ait korelasyon katsayısının -0,049 olduğu görülmektedir. Tablo 8’e bakıldığında yaratıcı okumaya ve 2015 Türkçe öğretim programına dayalı Türkçe derslerinin son testlerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney grubu son test sınav puanları ortalaması $D_{\text{son}}= 66.63$ ve kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması $K_{\text{son}}=59.89$ arasında anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = 2,252$, $p < 0.05$. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını 2015 Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerine göre daha fazla artırdığı söylenebilir. %95 olasılıkla deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farkın güven aralığı ise -0,45080 ile -13,02288 arasındadır. Etki kuvveti 0.51 olup orta düzeyde bir anlamlılık olduğu

görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarını 2015 Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerine göre yüksek düzeyde ve anlamlı düzeyde daha fazla artırdığı söylenebilir. Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testlerine Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Ölçüm	n	\bar{X}	ss	sd	t	d
Okumanın bireye katkıları alt boyutu	Kontrol grubu son test	19	22,63	8,03	18	-,394	-
	Deney grubu son test	19	23,42	2,83			
Okumaya yüklenen anlamlar alt boyutu	Kontrol grubu son test	19	12,42	2,87	18	-2,41	0.55
	Deney grubu son test	19	14,47	1,67			
Okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutu	Kontrol grubu son test	19	14,89	3,44	18	-2,51	0.57
	Deney grubu son test	19	17,21	3,17			
Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu	Kontrol grubu son test	19	9,94	2,89	18	-2,57	0.58
	Deney grubu son test	19	11,52	2,01			

$p=0.698; 0.027; 0.022; 0.019$

Tablo 9’a bakıldığında yaratıcı okumaya ve 2015 Türkçe öğretim programına dayalı Türkçe derslerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test sınav puanları ortalaması “okumanın bireye katkıları” adlı birinci alt boyutta $K_{son}=22.63$ ve $D_{son}=23.42$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $T(18) = -,394, p>0.05$. “Okumaya yüklenen anlamlar” adlı ikinci alt boyutta ise $K_{son}=12.42$ ve $D_{son}=14.47$ olup son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -2,416, p<0.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası deney grubunun okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutu puanlarında kontrol gruba göre artış gözlenmiştir. Bu farklılık ayrıca 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır. Etki kuvveti (d)=0.55 olup bu farklılığın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarında ölçeğin ikinci alt boyutunda orta düzeyde ve anlamlı bir artış kaydedilmiştir. Bu anlamlılık deney grubu lehinedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “okuma ile ilgili yapılanlar” alt boyutunda ise $K_{son}=14.89$ ve $D_{son}=17.21$ olup deney grubu ve kontrol grubu arasında okumaya yönelik tutum ölçeğinin üçüncü alt boyutunda son testlerde anlamlı bir farklılık vardır. $T(18) = -2,514$ ve $p<0.05$ olup bu fark deney grubu lehinedir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın etki gücüne bakıldığında $d=0.57$ olup orta düzeyde bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği üçüncü boyutuna ilişkin ölçek puanlarına bakıldığında deney grubu lehine ve olumlu yönde bir anlamlı farklılık görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları “okuma ile ilgili yapılanlar” boyutunda 2015 Türkçe dersi öğretim programı ile öğrenim gören öğrencilere oranla artış göstermiştir. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin dördüncü ve son alt boyutu “okuma sürecinde yapılanlar” olup bu boyuta ilişkin deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları incelendiğinde $K_{son}=9.94$ ve $D_{son}=11.52$ ’dir. Deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. $t(18) = -2,575, p<0.05$. Bu

kapsamda uygulama sonrası deney grubunun okumaya yönelik tutumları kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarından daha yüksek çıkmıştır. Etki kuvveti (d)=0.58 olup orta düzeyde bir anlamlılık görülmektedir. Kısaca okumaya yönelik tutum ölçeği kapsamında ölçeğin birinci boyutu hariç diğer tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuş olup deney grubunun okumaya yönelik tutumları kontrol grubuna göre orta düzeyde etki kuvveti bağlamında artış göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Okuduğunu anlama becerisi sadece Türkçe dersi için değil öğrencinin diğer tüm derslerde başarılı olması için bir ön koşuldur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu eğitim programları ve öğretmen-öğrenci kılavuz kitapları ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırıcı düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Okuduğunu etkili ve hızlı bir şekilde anlayan öğrencinin gerek akademik gerekse sosyal boyutlarda başarılı olması kaçınılmazdır. Araştırmada kontrol grubunun okuduğunu anlama başarıları son testlerde ön testlere göre bir miktar artış göstermesine rağmen bu artış 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir. Türkçe dersleri 4 temel öğrenme alanı üzerine kurgulanmıştır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve konuşma becerisi ilkokula başlamadan önce kazanıldığı için özellikle ilkokullarda öğretmenlerden beklenen öğrencilerin etkin bir okuma-yazma becerisi kazanmalarıdır. Okuma bilgi edinme sürecinde önemli bir öğrenme kaynağı olup okuma becerisi gelişmiş bireylerin akademik ve sosyal hayatlarında başarılı olmaları kaçınılmazdır. Bu kapsamda ilkokullarda Türkçe dersinde öğrencilerden başarılı bir okuma becerisine sahip olmaları istenmektedir. Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma başarılarını anlamlı düzeyde artırmaması düşünülmeye gereken bir durumdur. Öğrencilerin akademik özellikleri ön test sonuçlarına göre benzer nitelikler sergilemektedir. Bu kapsamda deney grubunun okuma başarıları artarken kontrol grubunda anlamlı bir artışın olmaması programa bağlanabilir. Çalışmada uygulama sürecinde her ne kadar her hafta öğretmenin gerek işlenen konularda gerekse okutulan metinlerde takibi yapılsa da öğretmen faktörü de bu duruma etki etmiş olabilir. Türkçe dersi öğretim programında okumanın nasıl yapılması gerektiği, okuma sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler, okuma türleri veya okuma başarısını artırıcı öneriler gibi bilgilerin olmaması bu durumun ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Özellikle 2005 Türkçe öğretim programının okuma konusunda ayrıntılı bilgiler içermesi öğretmenlerin ve uygulayıcıların kılavuz kitaptan etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlarken 2015 Türkçe öğretim programının bu gibi konularda kısır kalması sorgulanmalıdır. Öğrencilerin okuma başarıları okul başarıları üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Yılmaz (2012) bir ilkokulda yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okul başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda özellikle ilkokul düzeyinde öğrencilerin edinmesi gereken temel becerilerin başında gelen okuma becerisinin yeterli düzeyde edinilememesi ileriki eğitim hayatında öğrenci açısından problemlere yol açacaktır. Bu kapsamda öğretim programlarının içerikleri, kılavuzlarda yer alan etkinlikler ve okuma metinlerinin öğrencilerin okuma başarısını artırıcı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Metinlerin gerek biçimsel gerekse içerik boyutunda öğrenciye uygun olması, metinlerin öğrencinin merak ve ilgi öğelerini harekete geçirmesi okuduğunu anlama başarısında etkili olmaktadır. Yıldız ve Akyol (2011) araştırmalarında motivasyonun okuduğunu anlama başarısını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmak için metinlerin ve görsellerin öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir. Özellikle metinlerin uzunluk-kısalık, çocuğa görelilik, akıcılık, açıklık ve anlamlılık gibi olgular boyutlarında kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında deney grubu ile 14 hafta boyunca yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri işlenmiştir. Sürecin başında yapılan ön testlerde deney grubunun okuduğunu anlama başarı ortalamaları 28.73 iken uygulama sonunda 36.00'a yükselmiştir. Deney grubunun okuduğunu anlama başarı ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması sonucu 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık $d=1.91$ düzeyindedir. Kısaca deney grubunun son test puanları ön test puanlarına kıyasla anlamlı ve yüksek düzeyde artış göstermiştir. Yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin okuma başarılarını artırması beklenen bir durumdur. Yaratıcı okumanın iki temel fraksiyonu okumayı geliştirme ve yaratıcı düşünmeyi sağlamaktır. Yaratıcı okuma sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, her türlü görüş ve düşünceye önem verilmesi, beyin fırtınasına dayalı kelime çalışmalarının yapılması ve her bir derste farklı etkinliklerin kullanılması öğrencilerin ilgilerini çekmekte ve merak duygularını artırmaktadır. Merak duygusu artan öğrencilerin derslere daha etkin katılmaları beklenmektedir. Alan yazında ilkökul düzeyinde yaratıcı okuma ile ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda uygulama öncesi yaratıcı okumanın ilkökul düzeyinde uygulanabileceği sadece kuramsal verilere dayalı olarak tespit edilmiştir. Russell'a (1961) göre yaratıcı okuma ilköğretim düzeyinde rahatlıkla uygulanabilecek bir okuma türüdür. Yetişkin ve çocukların düşünme stilleri arasında çok az bir fark bulunmaktadır. Russell'ın görüşlerinin uygulama olarak karşılığı alınmış ve yaratıcı okumanın ilkökullarda da uygulanabileceği ve başarılı sonuçlar verebileceği görülmüştür. Akyol'a (2005, s. 2) göre okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır. Bu bağlamda yaratıcı okumanın temelini oluşturan yaratıcı düşünmenin ortaya çıkması için bireylerin senteze ulaşmaları yani yeni fikirler ve olgular ortaya koymaları gerekmektedir. Yaratıcı okumanın okuduğunu anlama başarısını artırmasında sentez becerisinin süreç boyu sıklıkla kullanılması etkili olmuş olabilir. Temel eğitim yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi öğrencinin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda ilkökullarda öğrenciler için hayati önem arz eden okuduğunu anlama becerisini kazandırmak için yaratıcı okumanın kullanılabilmesi ortaya koyulmuş ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerin görüş ve düşünceleri yanlış, saçma ve aykırı gibi isimlendirmelere girmeden kabul edilir. Yaratıcı okumanın temel amacı sorulara doğru yanıtlar vermek değil bireyin yaratıcı düşünme ve yeni bir düşünce ortaya koyma becerisini geliştirmektir. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamalarında öğrencilerin hayal güçlerini kullanması ve sıra dışı fikirler üretmesi onların derse yönelik tutum ve motivasyonlarını artırmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ve motivasyonlarının artması da okuduğunu anlama başarılarını dolaylı olarak etkilemektedir. Ürün Karahan ve Taşdan (2016) araştırmalarına motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Baş ve Şahin (2012) araştırmalarında okumaya yönelik tutumun Türkçe dersi başarısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarını artırmanın okuduğu anlama başarısını da artıracığı söylenebilir.

Araştırmada deney grubuna yaratıcı okumaya dayalı kontrol grubuna ise 2015 Türkçe dersi öğretim programına dayalı Türkçe dersleri uygulanmış ve bu uygulama 14 hafta sürmüştür. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama başarı testi uygulanmış ve her iki grubun puanları benzer çıkarak iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Uygulama sonunda tekrar ölçümler yapılmış ve deney grubunun okuduğunu anlama ölçeği ortalama puanları kontrol grubundan daha yüksek çıkmış olup bu farklılık 0.05 manidarlık düzeyinde de anlamlıdır. İki grup arasındaki etki kuvveti (d)= 1.19 olup bu farklılığın yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yaratıcı okuma ile işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri; mevcut program ile

işlenen Türkçe derslerine göre daha fazla artış göstermekte ve öğrenciler daha fazla başarılı olmaktadır. Bu sonuçlara göre yaratıcı okumanın diğer okumalara göre okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha olumlu etkiler gösterdiği görülmektedir. Bunun nedenlerine bakacak olursak yaratıcı okumanın diğer okuma türlerinden farklarını tespit etmek gerekmektedir. Smith'e (1965, s. 279) göre okuma üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar alıcı (receptive reading) okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okumadır. Alıcı okumada yazarın metinde belirttiği durumların ve görüşlerin öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Kısaca alıcı okumaya en temel ve en basit okuma süreci diyebiliriz. Eleştirel ve yaratıcı okumanın yapılabilmesi için öğrencinin temel düzeyde alıcı okuma yapması gerekmektedir. Eleştirel okumada ise metinde yer alan görüş ve düşüncelerin eleştiri süzgecinden geçirilmesi ve yargılara bağlı olarak iyi-kötü, doğru-yanlış gibi analizlere ulaşılması beklenilmektedir. Alıcı okuma ve eleştirel okuma basamaklarını başarıyla geçen öğrencilerin yaratıcı okuma yapmaları kaçınılmazdır. Yaratıcı okuma yapmak için gereken becerilerin eleştirel okumadan daha fazla olması nedeniyle yaratıcı okuma en üst düzey okuma becerisi diyebiliriz. 2015 Türkçe Öğretim Programı'nın yapısına ve öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere bakıldığında daha çok alıcı okumanın ön planda olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Türkçe öğretim programlarının ve kılavuz kitapların temel yapıları değiştirilmeli ve tüm etkinlikler, metinler ve ölçme-değerlendirme süreçleri yaratıcı okumaya uygun olarak yapılandırılmalıdır. Yaratıcı okuma yapılan grubun MEB programına uygun okuma yapılan gruptan okuduğunu anlama başarısı boyutunda anlamlı düzeyde farklılık arz etmesinin birçok sebebi olabilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin derse yönelik olumlu motivasyon kazanmaları ve derse yönelik ilgi ve alaka göstermeleri gerekmektedir. Yaratıcı okuma sürecinde kullanılan teknikler ve dersin işlenişi öğrencilerin motivasyonlarını ve derse yönelik ilgilerini artırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilgilerini çeken boş sayfa, yabancı dil gibi tekniklerin kullanılması öğrencilerin başarılı olmalarına katkı sağlamış olabilir. Yaratıcı okuma sürecinde öğrencinin metinle iletişime geçmesi ve kendi yaşantısı ile metin arasında ilişki kurması metne daha fazla odaklanmasına ve dolayısı ile okuduğunu daha iyi anlamasına yol açmaktadır. Yaratıcı okumanın temel kavramları olan saygı, iletişim, empati, özgünlük ve farklı düşünme gibi kavramların derslerde işlevsel olarak kullanılması da bu başarıya etki etmiş olabilir.

Yıldız ve Kaman (2016) araştırmalarında 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonunda 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının eğitim düzeyi ilerledikçe düştüğü söylenebilir. Bu durumun birçok nedeni olabilir özellikle öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının azalmasına yol açacak faktörler; program, öğretmen davranışları, okunan metin ve yöntem-teknikler olarak gösterilebilir. Bu faktörlerin etkin bir şekilde çalışması durumunda ise öğrencilerin okumaya yönelik tutumları artış gösterecektir.

Araştırma kapsamında kontrol grubunun okumaya yönelik tutum puanları son testlerde ön testlere göre bir düşüş yaşamış olup bu düşüş 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir. Öğrencilerin okuma becerisini etkin bir şekilde kazanabilmesi için okumaya yönelik tutumlarının ve algılarının yüksek ve olumlu yönde olması gerekmektedir. Bunun için okumanın öğrencide bir ihtiyaç olduğunun sezdirilmesi, merak olgusunun işe koşulması, derslerin öğrencinin ilgisini çekecek şekilde yapılandırılması, kullanılan araç-gereçlerin öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde olması, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin sağlanması, farklı görüş ve düşüncelere değer verilmesi ve okutulacak metinlerin öğrencilerin düzeyine ve ilgisine uygun olması gerekmektedir. Bu kapsamda 14 haftalık süreçte kontrol grubunda okumaya yönelik tutum puanlarında düşüşün görülmesi 2015 Türkçe Öğretim Programı'na dayalı olarak yapılan Türkçe derslerinin etkililiği hakkında soru işaretleri

doğurmaktadır. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2017, s. 10-11). Bu kapsamda 2015 Türkçe Öğretim Programı tutumun öğrenme üzerindeki etkisini anlamlı bir şekilde açıklamasına rağmen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında düşüşlerin olması programın temel felsefesinin kılavuz kitaplara yansımamasına bağlanabilir. 2015 programının içeriği merak ve olumlu tutum üzerine kurulmuş ve öğrenmede etkili iki faktör açıklanmıştır. Ancak kılavuz kitaplarda yer alan metinler ve etkinlikler bu faktörleri pratiğe dökmekte yetersiz kalmaktadır. Özellikle metinlerin uzun olması, metin içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve meraklarını cezbetmemesi, benzer konuların art arda kullanılması gibi etmenler öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının düşmesine yol açmış olabilir. Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; okumanın bireye katkıları, okumaya yüklenen anlamlar, okuma ile ilgili yapılanlar ve okuma sürecinde yapılanlardır. Kontrol grubu son test puan ortalamaları okumaya yönelik tutum ölçeğinin okumanın bireye katkıları ve okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutlarında ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Okumaya yüklenen anlamlar ve okuma sürecinde yapılanlar alt boyutlarında ise son test puanlarında düşüşler yaşanmış olup bu düşüşler 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır. Bu alt boyutlarda etki kuvveti (d) 2.35 ve 1.48 olup çok yüksek bir düşüşe işaret etmektedir. Okumaya yüklenen anlamlar alt boyutu daha çok okumanın gerekliliğine ve okuma ihtiyacına vurgu yapan maddelerden oluşmaktadır. Bu kapsamda program ve kılavuz kitapların öğrencilerin okumaya yüklediği anlamı artırıcı etkisinin olmadığı söylenebilir. Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu ise okumanın temel felsefesi olan yaratıcılık faktörü üzerine yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda bu düşüşün yaşanması beklenen bir durumdur. 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda yaratıcı okuma yer almamasına rağmen 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda her ne kadar yaratıcı okuma kavramı yer alsada kılavuz kitaplarda yer alan metinler ve metin sonu etkinlikler alıcı okuma üzerine kurgulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri isteniyor ise kılavuz kitaplarda yer alan metinlerin ve etkinliklerin öğrenciye görelilik esas alınarak yaratıcı okuma temelli hazırlanması gerekmektedir.

İyi bir okuma gerçekleştirmek ve okumadan zevk almak için okuma metnine / kitaba yani okumaya yönelik tutum çok önemlidir. Bundan dolayı ilköğretim okullarında okumaya yönelik tutum eğitimine özel bir önem verilmesi okuma alışkanlığının geliştirilmesinde etkili olabilir (Susar, 2006, s. 21). Bunun yanı sıra kullanılan yöntem-teknikler, öğretmenin öğrenci fikirlerine bakış açısı ve kullanılan okuma süreci de öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu etkileyebilecek etmenlerdendir. Okuma tutumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında yetenek, başarı, öz benlik, ev ortamı, ilgi, cinsiyet ve zekâ sayılabilir (Garrett, 2002'den akt. Ogurlu, 2014, s. 30). Bu faktörlerden yetenek, cinsiyet ve zekâ gibi olgular değiştirilmesi zor ya da imkânsız olsa da diğer faktörlerin belirli düzenlemeler ile değiştirilmesi mümkündür. Öğretmenler öğrencilerin özellikle akademik bağlamda olumlu tutumlar geliştirmeleri için öğrencilerin öz benliklerini geliştirici çalışmalar ve ilgi artırıcı etkinlikler yapmalıdır. Yaratıcı okumanın doğası gereği öğrencilerin farklı fikir ve düşünce geliştirmeleri istenmekte ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin aykırı olarak tabir edilebilecek farklı düşünceleri öğretmenler tarafından kabul görülmeli ve olumlu dönütler verilmelidir. Yaratıcı okumanın temel özelliklerinden birisi de özgürlük ve sıra dışılıktır. Birey özgür bir şekilde sıra dışı konularda sıra dışı fikirler ortaya koyarak yaratıcı

düşünme becerisini geliştirmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma süreçleri öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir.

Yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri işlenen deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları 58.00 iken son test puan ortalamaları 66,63'dır. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırdığı söylenebilir. Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; okumanın bireye katkıları, okumaya yüklenen anlamlar, okuma ile ilgili yapılanlar ve okuma sürecinde yapılanlardır. Okumanın bireye katkıları, okumaya yüklenen anlamlar ve okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutlarında son testlerde ön testlere göre anlamlı yükselişler tespit edilmesine rağmen okuma sürecinde yapılanlar alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test puanlarından anlamı düzeyde bir düşüş yaşanmıştır. Okuma sürecinde yapılanlar alt boyutu okuduğum metinleri kendi zaman dilimi içinde değerlendiririm, kitabın yazarı hakkında bilgi edinirim ve okuduğum metinlerle etkileşime geçirim gibi sorulardan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmeler sonunu da benzer bir durum ortaya çıkmış ve öğrencilerin yaratıcı okuma sürecinde gerek karakter etkinliklerinde gerekse metinlerle etkileşime geçme uygulamalarında zorluklar yaşadıkları ve bu durumun okumaya yönelik tutum ölçeğinin bu alt boyutuna etki yaptığı düşünülebilir. Yaratıcı okuma ve süreçte kullanılan tekniklerin öğrencilere yabancı gelmesi ve bu tekniklerle ilk kez karşılaşmaları birtakım problemler ortaya çıkarmıştır. Bu problemler zamanla aşılrsa da öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin okuma ile ilgili yapılanlar alt boyutunda ortalama puanlarının düşmesine yol açmış olabilir. Yaratıcı okuma uygulamalarında öğrenciler metinlere dışarıdan bakan bir okuyucu profilinden çıkıp metinle etkileşime geçen metne yazar gözüyle bakan bir profile dönüşürler. Bu kapsamda yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerden metne bir yazar gibi bakmaları ve özellikle eleştirel okuma basamağında metnin başlığını, içeriğini ve karakterleri eleştirmeleri ve “siz yazar olsaydınız nasıl yazardınız?” tarzı sorular ile metni yeniden revize etmeleri beklenmektedir. Mevcut programda ve kılavuz kitaplarda daha çok alıcı okumaya yönelik metinlerin olması öğrencilerin metne yazar gözüyle bakmalarının önünde bir engel olmaktadır. Bu kapsamda okumaya yönelik tutum ölçeğinin “okuma sürecinde yapılanlar” alt boyutunda anlamlı bir düşünün yaşanması bunlara bağlanabilir.

Uygulama sonrası kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 59.89 iken deney grubunun puan ortalaması ise 66.63'tür. Bu kapsamda deney grubunun okumaya yönelik tutum son test puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fazladır. Barbe'ye (1974, s. 27) göre kütüphane ya da öğrenme merkezleri yaratıcı okumayı geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda yaratıcı okuma çalışmaları yapılan sınıflarda farklı tür ve konularda kitaplar bulunmalıdır. Ayrıca evde öğrenciye ait bir kütüphanenin bulunması ve öğrencinin yaşı ilerledikçe kitapların tür ve konularının güncellenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Yaratıcı okuma yapılan sınıfta her türden kitapların bulunması ve okuma etkinliklerinde farklı tür ve düzeyde kitaplardan edinilen metinlerin kullanılması okumaya yönelik tutumu artırıcı bir etkendir. Okumaya yönelik tutum sadece okuma sürecinden etkilenmez aynı zamanda metin sonu etkinlikler ve sorular da öğrencilerin okumaya yönelik tutuma etki edeceği unutulmamalıdır. Smith (1974, s. 55) öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için metni okurken sorulması gereken sorularla ilgili şu önerileri sıralamaktadır; metinde yer almayan bilgiler ile ilgili kendinize sorular sorunuz, yazarın kişisel algıları ve görüşlerine ilişkin sorgulamalar yapınız, metinde yer alan olaylara ilişkin yargulamalarda doğru-yanlış gibi ikilemlere düşmeyiniz, okuyucu olarak metne farklı olarak neler ekleyebileceğinizi sorgulayınız. Bu gibi öğrencinin okurken kendi kendini sorgulaması ve düzenlemeler yapması okumaya bakış açısını da etkilemektedir. Yaratıcı

okuma uygulamalarında öğrencilere bu öneriler sunulmuş ve gerekli zaman tanınarak öğrencilerin metni sorgulamaları istenmiştir.

İsaacs (1974) gerekli desteğin sağlanmaması ve yaratıcı okumaya özgü tekniklerin ve materyallerin kullanılmaması durumunda yaratıcı okumanın gelişemeyeceğini vurgulamıştır. Okuma sürecinde yeterli düzeyde motive olamamış öğrencilerde yaratıcı okumadan kopuşlar gözlenebilir. Ancak yaratıcı okuma ile yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin uyguladıkları aktiviteler olması nedeniyle bu motivasyon sorununun öğretmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Uygun anlamlandırma yolları ve yeterli uygulamanın kullanılmadığı durumlarda öğrencilerde doğal olarak yaratıcı okumaya ilişkin motivasyon (Williams, 1947, s. 455) dolayısı ile okumaya yönelik tutumlarında düşüşler yaşanacaktır. Okumaya yönelik tutumu artırmak isteyen bir öğretmen ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin ilgilerine ve merak duygularına hitap etmelidir. Yaratıcı okuma çalışmalarında okuma metninin konusunu seçerken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına önem verilmelidir. Otten ve Stelmach' a (1988, s. 81) göre yaratıcı okuma etkinliklerinde şu konular kullanılabilir; Nükleer savaş ve nükleer kış ile ilgili konular, hayalet ve periler ile ilgili konular, hayaller, genç kahramanlar ve fantastik dünya/gezegen ile ilgili konular, çevresine yardım eden genç insanlar, dini konular, sevilen birinin ölümü üzerine şiirler, hikayeler ve makaleler, alkol veya kötü alışkanlıklar yüzünden zarar gören gençler.

Tutumlar önceden kazanılmış olan deneyimlerin edinilen bilgilerle örgütlenmesi sonucu oluşmaktadır. Söz konusu deneyim ve bilgiler değiştiğinde tutumların da değişmesi olasıdır (İnceoğlu, 2000, s. 8). Öğrencilerin okul içinde özellikle okuma faaliyetlerine ilişkin deneyimleri tutumlarını artırabileceği gibi azaltabilir de. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırıcı etkinlikler yapmaları önem arz etmektedir. Öğrencinin görüş ve fikirlerine saygı duyulması, farklı fikirlerin dikkate alınması ve hayal gücünü kullanmasına yardım edilmesi okumaya yönelik hem merakı hem de tutumu olumlu yönde artıracaktır. Öğrenciler okumaya yönelik farklı tutumlarla sınıflara gelmekte ve bu tutumlar öğrencinin okuma derslerine ve dersle ilgili etkinliklere katılımını etkilemektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okuma ile ilgili tecrübelerine bağlıdır. Okumanın yararına ilişkin algıları olan, çok okuyan kişilerle beraber olan veya o ortamlarda büyüyen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması beklenmektedir (Çakıcı, 2007, s. 68). Yaratıcı okuma sadece sınıfta yapılan bir okuma süreci değildir. Yaratıcı okumanın tamamlayıcı ve son basamağı olan aile ile iletişim sürecin başarıya ulaşmasında büyük bir öneme sahiptir. 14 haftalık uygulama boyunca deney grubu aileleri ile belirli günlerde görüşmeler yapılmış ve okulda yapılan faaliyetlerin evde tekrarlanması ve öğrencilere gerek okuma da gerekse saygı ve empati konularında örnek olunması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Bu durum deney grubunun okumaya yönelik algılarının kontrol grubundan yüksek olmasına yol açmış olabilir. Okumaya yönelik tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Uygulama sonrası deney grubu ölçek puan ortalamaları tüm alt boyutlarda kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin tutum puanları hem genel ölçek hem de her bir alt boyutta, 2015 Türkçe Öğretim Programı ile yapılan Türkçe derslerindeki öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda şu öneriler getirilebilir:

- Alan yazında yaratıcı okuma ile ilgili deneysel çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği bilinen yaratıcı okumaya ilişkin deneysel çalışmaların yapılması gerekmektedir.

- Yaratıcı okumanın etkili bir şekilde yapılabilmesi için öğrencilerin alıcı okuma becerisine sahip olması gerekir bu kapsamda özellikle ilkokul 2. sınıftan itibaren öğrencilerin yaratıcı okumayı içselleştirebilmesi için bu çalışmalar yapılabilir. İlkokul 2. sınıf öğrencilerine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Kontrol grubunda meydana gelen değişmelerin öğretmen faktöründen kaynaklanıp kaynaklanmadığını tespit etmede benzer çalışmalar 2 kontrol 1 deney grubu şeklinde desenlenebilir.
- Yaratıcı okumanın ortaokul ve ortaöğretim kademesinde kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Yaratıcı okuma ile ilk okuma yazma öğretiminin yapılıp yapılamayacağına ilişkin deneysel veya boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaratıcı okuma yaptırıp yaptırmadıklarına; uyguluyorlar ise süreçte karşılaştıkları zorluklara ilişkin nitel çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda yer almamasına rağmen MEB 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yaratıcı okuma kavramsal olarak yer almakla birlikte herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bu kapsamda programlarda yaratıcı okumanın ne olduğu ve nasıl kullanıldığına ilişkin kapsamlı bilgiler yer almalıdır.
- MEB'in kılavuz kitaplarında yer alacak metinleri tespit etmeden önce bu metinlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artırıp artırmadığına ilişkin çalışmalar yapılması gerekmektedir.
- Özellikle sınıf öğretmenleri alıcı okuma yerine okumaya yönelik tutumu ve okuma başarısını artıran yaratıcı okumayı tüm derslerde kullanmalıdır.

Kaynakça

- Adams, P. J. (1968). *Creative Reading, International reading association*, Boston.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barbe, Walter, B. (1974). Ingredients of a Creative Reading Program. In *Creative Reading for Gifted Learners: A Design for Excellence (25-33)* (Labuda Michael ed.), International Reading Association, Newark, Del.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7 (3), 555-572.
- Boothby, P. Y. (1980). Creative and critical reading for the gifted, *The Reading Teacher*, 33 (6), 674-676.
- Brogan, D. R. ve Kutner, M. H. (1980). Comparative analyses of pretest-posttest research designs, *The American Statistician*, 34 (4): 229-232.
- Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (3. bs), Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative And Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cozzarin, J. R. (2005). Creative Readings . . . And More!, *Amwa Journal*, 20 (4), 165
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 65–82.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*, New York: Taylor & Francis e-Library.
- Dollins, C. A (2016). Crafting creative nonfiction: From close reading to close writing, *The Reading Teacher*, 70 (1).

- Dunn, S. (1979). The gifted student in the intermediate grades: Developing creativity through reading, *Reading Horizons*, 19 (4). 276-279.
- Fenza, D. (2008). *Afterword, Creative Writing Studies Practice, Research and Pedagogy* içinde (Edi. G. Harper ve J. Kroll). Great Britain: MPG Books Ltd.
- Gainsburg, J. C. (1961). Critical reading is creative reading and needs creative teaching, *The Reading Teacher*, 15 (3), 185-192.
- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Method* (9. Edi). New York: Longman.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı-İletişim*, Ankara: İmaj Yayınevi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (22. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leedy, P. ve Ormrod, J. (2001). *Practical research: Planning and design* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lehman, C. ve Roberts, K. (2014). *Falling In Love With Close Reading: Lessons For Analyzing Texts—And Life*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education & Teaching International*, 45 (3), 289–294.
- Mearns, H. (1958). *Creative Power: The Education of Youth in the Creative Arts* (2. Ed.). New York: Dover Publications.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2017). *Taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- Micell, D. (2006). Creative readings, *Amwa Journal*, 21 (3): 133.
- Moorman, K. ve Ram, A. (1994). *A Functional Theory of Creative Reading. Technical Report Series*. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Morley, D. (2007). *Creative Writing*, New York: Cambridge University Press.
- Morlock, F. (2007). *The Institute For Creative Reading*, <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=073ac8ce-2f84-42c4-89cf-7122dd15ac0b%40sessionmgr4010&vid=0&hid=4212> adresinden 06.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Nardelli, R. R. ve Nardelli, R. N. (1955). Creative reading includes emotional factors, *The Reading Teacher*, 9 (1), 5-10.
- Nettle, D. (2009). *The Evolution of Creative writing, The Psychology of Creative Writing* içinde (Edi: S. B. Kaufman ve J. C. Kaufman). New York: Cambridge University Press.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (2), 29-41.
- Otten, N. ve Stenmach, M. (1988). Creative reading / creative writing: What do they write about?, *The English Journal*, 77 (2), 80-81.
- Ramsey, E. (1930). Creative reading, *The Elementary English Review*, 7 (5), 116-123.
- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J. ve Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations, *Learning and Individual Differences*, 26: 171-176.
- Roderick, J. A. (1968). Some relationship between creativity and the reading preferences and choices of a group of sixth grades, *Educational leadership*, 2 (1), 49-52.
- Russell, D. H. (1961). *Children Learn to Read*. Boston: Ginn and Company.

- Scanlon, J. (2006). Reading, writing, and creativity. *Business Week Online*, 10.
- Small, R.V. ve Arnone, M. P. (2011). Creative reading-The antidote to readicide, *Knowledge Quest Reversing Readicide*, 39 (4). 12-15.
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading, *Journal of Reading*. 8 (4), 278-282.
- Smith, Richard J. (1974). *Using Reading to Stimulate Creative Thinking in the Intermediate Grades*. In *Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence*. (Michael Labuda, Ed.). Delaware: IRA.
- Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: Fertile ground for creativity. *Reading Teacher*, 61 (5), 411-414.
- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing, *Thinking Skills and Creativity* 7, 38– 47.
- Wikstrom, M. (1976). *Creative Reading for the Gifted Child*, Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association Plains Regional Conference. Wichita, Kansas, 4-6 Mart.
- Williams, P. A. (1947). Creative reading, *The English Journal*, 36 (9), 454-459.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma Alışkanlığının Okuma Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine bir Araştırma*. Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan içinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.