

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

**YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA,
YARATICI OKUMA, AKICI OKUMA VE ELEŞTİREL
OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

NURCAN GÜRER

DENİZLİ- 2021

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

**YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, YARATICI OKUMA,
AKICI OKUMA VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Nurcan GÜRER

**Danışman
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN**

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Anabilim Dalı, Bilim Dalı'nda
jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

Üye: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN (Danışman)

Üye: Prof. Dr. Derya YAYLI

Üye: Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

Üye: Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY

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

Prof. Dr., Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Nurcan GÜRER

TEŞEKKÜR

Araştırmacı bir sınıf öğretmeni olarak yaratıcı okuma etkinliklerini uyguladığım öğrencilerimin gülen gözlerindeki heyecanı ve merakı görmekten dolayı son derece mutlu olduğumu belirtmek isterim.

Doktora eğitim sürecimde tez danışmanlığımı yapan, zorlandığım anlarda bana olan inancını asla kaybetmeyen, yardımını ve desteğini esirgemeyen, her zaman yol göstericim olan değerli hocam Prof. Dr. Hüseyin KIRAN'a sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin yazım sürecinde ne zaman fikirlerine ihtiyaç duysam yardımlarını esirgemeyen, değerli görüş ve önerileriyle tezimin olgunlaşmasına büyük katkılar sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Derya YAYLI ve Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI'ya şükranlarımı sunuyorum.

Bu araştırmaya fikir ve destekleriyle ışık tutan, kendilerini tanımanın büyük bir şans olduğu değerli hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya ve Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY'a en içten teőekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi doktora eğitim sürecinde de desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen canım anneme, babama ve ablama minnettarım. Ayrıca hayatıma girdiği günden bu yana bana her konuda cesaret veren, hayatımı kolaylaştıran, desteğini ve sevgisini anlatmaya kelimelerin yetmeyeceği sevgili eőime çok teşekkür ediyorum.

Çalışmalarım sırasında yüzündeki gülümsemeyi eksik etmeyen, bana verdiği enerji ile güç kaynağım olan, bana karşı her zaman anlayışlı davranan ve varlığından dolayı her gün şükrettiğim biricik kızım Zeynep'e sonsuz teőekkürler.

ÖZET

Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi

GÜRER, Nurcan

Doktora Tezi, Temel Eğitim ABD,
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Haziran 2021, 187 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bir ilkökulun 4. sınıflarında öğrenim gören 64 öğrenci ile 14 haftada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçiminde sıralı karma yöntem örnekleme türü kullanılmıştır. Araştırma süresince deney grubunda yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanırken; kontrol grubunda Türkçe öğretim programına uygun olarak Türkçe dersleri işlenmiştir. Araştırmada nicel veriler için okuduğunu anlama testi, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği, çok boyutlu akıcılık ölçeği ve eleştirel okuma ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri için ise öğrencilerin yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Nicel boyuttan elde edilen sonuçlara göre, yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubunu okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ile eleştirel okuma becerileri üzerinde olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencileri uygulama sürecine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Yaratıcı okuma etkinlikleri ile eğlendikleri, farklı yöntemlerin daha çok akıllarında kaldığı, metinleri yaratıcı okuma yöntemi ile okumayı istedikleri görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı okuma uygulamalarının daha önce yaptıkları okuma çalışmalarından farklı olduğunu, metinleri daha iyi anladıklarını, metne farklı bir karakter ekleme-çıkarmalarının ve yeni bir son yazmalarının kendilerini yazar gibi hissettirdiğini, farklı düşüncelerinin desteklenmesinin okumaya ilişkin sevgilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmada nicel boyuttan elde edilen bulguların, nitel boyuttan elde edilen bulgularla desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma, yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma, eleştirel okuma.

ABSTRACT

The Effects of Creative Reading Activities on The Primary School 4th Graders' Improving Reading Comprehension, Creative Reading, Fluent Reading, and Critical Reading Skills

GÜRER, Nurcan

Ph.D. Dissertation, Department of Primary Education,
Classroom Education

Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

June 2021, 187 pages

This study aims to determine the effect of creative reading activities on reading comprehension, creative reading, fluent reading, and critical reading skills of fourth-grade students. Explanatory sequential design, one of the mixed method designs, was used in the research. The research was conducted in the 2018-2019 academic year. The research was carried out with students in the 4th grade of a middle socio-economic elementary school in Ümraniye district of İstanbul. The participants were 64 students, and the treatment was conducted in 14 weeks. The sequential mixed method sampling type was used in the selection of the students. While creative reading activities were carried out in the experimental group, control group students were taught according to the Turkish language program. As the data collection tools, reading comprehension test, evaluation of the creative reading process, multidimensional fluency scale and critical reading scale. For the qualitative dimension of the study, students' opinions on creative reading activities were gathered. According to the results obtained from the quantitative dimension of the research, it was found that the creative reading practices were positively on reading comprehension, creative reading, fluent reading, and critical reading skills in the experimental group. In the qualitative aspect of the study, the experimental group students expressed positive opinions about the application process. It has been determined that the students generally enjoy creative reading activities; they remembered different methods more, and they want to read the texts with the creative reading method. Furthermore, they stated that their reading practices were different from the reading studies they had done before; they understood the texts better; adding and removing a different character to the text and writing a new ending made them feel like writers, and supporting their different thoughts related to reading. They also expressed that the application increased their love towards reading. In the research, it was concluded that the findings obtained from the quantitative dimension were supported by the findings obtained from the qualitative dimension.

Keywords: Reading, creative reading, reading comprehension, reading fluency, critical reading.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Alt Problemler.....	8
1.4. Araştırmanın Amacı.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.7. Sayıtlılar.....	11
1.8. Tanımlar.....	11
1.9. Kısaltmalar.....	12
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	13
2.1.1. Okuma.....	13
2.1.2. Okumanın Önemi.....	14
2.1.3. Okumanın Amaçları.....	15
2.1.4. Okuma Yöntemleri	16
2.1.4.1. Sesli okuma.	16
2.1.4.3. Göz atarak okuma.	18
2.1.4.4. Özetleyerek okuma.	19
2.1.4.5. Not alarak okuma.	19
2.1.4.6. İşaretleyerek okuma.	19
2.1.4.7. Tahmin ederek okuma.....	19
2.1.4.8. Soru sorarak okuma.	20
2.1.4.9. Metinler arası okuma.	20

2.1.4.10. Tartışarak okuma.....	20
2.1.5. Okuma ve Anlama İlişkisi	21
2.1.6. Okuduğunu Anlama Becerisi.....	22
2.1.7. Okuduğunu Anlama Stratejileri	24
2.1.8. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuduğunu Anlama Becerisi	25
2.1.9. Akıcı Okuma.....	26
2.1.9.1. Akıcı okumanın boyutları.	28
2.1.9.1.1. Doğru okuma.	28
2.1.9.1.2. Okuma hızı.	28
2.1.9.1.3. Prozodi.	29
2.1.10. Akıcı Okuma ve Metin Türleri	30
2.1.11. Akıcı Okuma Yöntem ve Teknikleri	31
2.1.11.1. Okuma tiyatrosu.....	32
2.1.11.2. Söz korusu.....	32
2.1.11.3. Gülümlü okuma.....	33
2.1.11.4. Tekrarlı okuma.....	33
2.1.11.5. Eko (Yankılayıcı) okuma.....	34
2.1.11.6. Eşli okuma.....	34
2.1.11.7. Paylaşarak okuma.	35
2.1.11.8. Nörolojik etki yöntemi.....	35
2.1.11.9. Kelime tekrar tekniği.	35
2.1.11.10. Rehberli okuma.....	36
2.1.12. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Akıcı Okuma	36
2.1.13. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama	38
2.1.14. Eleştirel Okuma Becerisi	39
2.1.14.1 Eleştirel okuma eğitimi.	42
2.1.15. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma Becerisi	43
2.1.16. Yaratıcılık	45
2.1.16.1. Yaratıcı bireylerin özellikleri.....	45
2.1.16.2. Yaratıcılığın aşamaları.....	46
2.1.16.3. Yaratıcılık eğitimi.....	48
2.1.16.4. Yaratıcılığı engelleyen faktörler.....	49
2.1.17. Yaratıcı Düşünme	50
2.1.17.1. Yaratıcı düşünmenin boyutları.....	51

2.1.17.2. Yaratıcı düşünmeyi geliştirebilecek öğretmen nitelikleri.	52
2.1.18. Yaratıcı Okuma.....	54
2.1.18.1. Yaratıcı okuma süreci.	55
2.1.18.2. Yaratıcı okumanın geliştirilmesinde öğretmenin rolü.	56
2.1.18.3. Yaratıcı okuma teknikleri.....	58
2.1.18.4. Yaratıcı okuma sürecinde kullanılan etkinlikler.	62
2.2. İlgili Araştırmalar	63
2.2.1. Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar.....	63
2.2.2. Akıcı Okuma ile İlgili Araştırmalar.....	68
2.2.3. Eleştirel Okuma ile İlgili Araştırmalar	71
2.2.4. Yaratıcı Okuma ile İlgili Araştırmalar.....	73
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	77
3.1. Araştırma Deseni	77
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	78
3.1.1.1. Yarı deneysel desen.	78
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	79
3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu.....	80
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1.1. Okuduğunu anlama testi (OAT).....	81
3.3.1.2. Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği (YODÖ).	81
3.3.1.3. Çok boyutlu akıcılık ölçeği.	82
3.3.1.4. Eleştirel okuma ölçeği.....	82
3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları	83
3.3.2.1. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu.....	83
3.4. Veri Toplama Süreci.....	83
3.4.1. Uygulama Süreci	84
3.5. Verilerin Analizi	87
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	87
3.5.1.1. OAT ön test- son test sonuçları.....	88
3.5.1.2. YODÖ ön test- son test sonuçları.	89
3.5.1.3. Çok boyutlu akıcılık ölçeği ön test – son test sonuçları.....	89
3.5.1.4. Eleştirel okuma ölçeği ön test – son test sonuçları.	90
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	90

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	92
4.1. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	92
4.2. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	99
4.3. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	104
4.4. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	107
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	111
5.1. Tartışma ve Sonuç	111
5.1.1. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	111
5.1.2. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç	114
5.1.3 Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç	117
5.1.4. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç	119
5.2. Öneriler	121
5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	121
5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler.....	121
KAYNAKÇA.....	122
EKLER.....	146
Ek-1: Belirtke Tablosu.....	146
Ek-2: Öğrenci Görüşlerine Göre Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	148
Ek-3: Okuduğunu Anlama Testi	149
Ek-4: Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği.....	159
Ek-5: Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği	161
Ek-6: Eleştirel Okuma Ölçeği.....	162
Ek-7: Örnek Ders Planları	163
Ek-8: İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	171
ÖZGEÇMİŞ	172

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. <i>Satır Değiştirme Örneği</i>	60
Tablo 3.1. <i>Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi</i>	78
Tablo 3.2. <i>Araştırmada Kullanılan Modelin Açılımı</i>	79
Tablo 3.3. <i>Deney Grubunda Kullanılan Metinler, Metin Türleri, Tema ve Yaratıcı Okuma Teknikleri</i>	86
Tablo 3.4. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖMAT- BMAT - Genel OAT Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri</i>	89
Tablo 3.5. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YODÖ Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro- Wilk Testi Normallik Değerleri</i>	89
Tablo 3.6. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma hızı ve Prozodi Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro- Wilk Testi Normallik Değerleri</i>	90
Tablo 3.7. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro- Wilk Testi Normallik Değerleri</i>	90
Tablo 4. 1. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler</i>	92
Tablo 4. 2. <i>ÖMAT- BMAT- Genel OAT Son Test Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 4. 3. <i>Grup-ÖMAT -ÖT Ortak Etki Sonuçları</i>	94
Tablo 4. 4. <i>Grup-BMAT -ÖT Ortak Etki Sonuçları</i>	95
Tablo 4. 5. <i>Grup-Genel OAT -ÖT Ortak Etki Sonuçları</i>	95
Tablo 4. 6. <i>Düzeltilmiş ÖMAT-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri</i>	95
Tablo 4. 7. <i>ÖMAT -ST Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	96
Tablo 4. 8. <i>Düzeltilmiş BMAT -ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri</i>	96
Tablo 4. 9. <i>BMAT -ST Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	96
Tablo 4. 10. <i>Düzeltilmiş Genel OAT -ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri</i>	97
Tablo 4. 11. <i>Genel OAT -ST Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	97
Tablo 4. 12. <i>Metin Temasına İlişkin Kodlar ve Öğrenci Sayısı</i>	98
Tablo 4. 13. <i>Deney Grubu YODÖ Ön ve Son Test Ortalamaları</i>	99

Tablo 4. 14. <i>Deney Grubu Yaratıcı Okuma Becerisine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları</i>	99
Tablo 4. 15. <i>YODÖ Alt Boyutlarına İlişkin Deney Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 4. 16. <i>Kontrol Grubu YODÖ Ön ve Son Test Ortalamaları</i>	100
Tablo 4. 17. <i>Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Becerisine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları</i>	101
Tablo 4. 18. <i>YODÖ Alt Boyutlarına İlişkin Kontrol Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 4. 19. <i>Deney ve Kontrol Grubu YODÖ Son Test Ortalamaları</i>	102
Tablo 4. 20. <i>Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Becerisine İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları</i>	102
Tablo 4. 21. <i>YODÖ Alt Boyutlarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Son Testleri Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları</i>	102
Tablo 4. 22. <i>Yaratıcı Okuma Temasına İlişkin Kodlar ve Öğrenci Sayısı</i>	103
Tablo 4. 23. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı ve Okuma Prozodisi Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 4. 24. <i>Düzeltilmiş Okuma Hızı Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri</i>	105
Tablo 4. 25. <i>Okuma Hızı Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	105
Tablo 4. 26. <i>Düzeltilmiş Okuma Prozodisi Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri</i>	106
Tablo 4. 27. <i>Okuma Prozodisi Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	106
Tablo 4. 28. <i>Yöntem-Teknik Temasına İlişkin Kodlar ve Öğrenci Sayısı</i>	106
Tablo 4. 29. <i>Deney Grubunun Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Ön ve Son Test Ölçek Puan Ortalamaları</i>	108
Tablo 4. 30. <i>Deney Grubu Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları</i>	108
Tablo 4. 31. <i>Kontrol Grubunun Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Ön ve Son Test Ölçek Puan Ortalamaları</i>	108
Tablo 4. 32. <i>Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları</i>	109
Tablo 4. 33. <i>Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Son Test Ortalamaları</i>	109

Tablo 4. 34. <i>Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları</i>	109
Tablo 4. 35. <i>Etkinlik Temasına İlişkin Kodlar ve Öğrenci Sayıları</i>	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2. 1.</i> Şablon çizimi tekniğine ilişkin görsel	61
<i>Şekil 4. 1.</i> Öyküleyici metin ön test puanlarına ilişkin saçılma diyagramı	93
<i>Şekil 4. 2.</i> Bilgilendirici metin ön test puanlarına ilişkin saçılma diyagramı	93
<i>Şekil 4. 3.</i> Genel Okuduğunu Anlama ön test puanlarına ilişkin saçılma diyagramı.....	94

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Eğitimin temel amacı; çağımızın gereksinim duyduğu bilgi, davranış ve değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Bireylerin anlama, sorgulama, ilişkilendirme, özetleme, tahminde bulunma, birleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey zihinsel becerilere sahip olabilmesi eğitim öğretim etkinliklerinin diğer amaçlarındandır. Bu amaçlara ulaşmak için kullanılan öğretim programları, bir dersin belirli bir standartta uygulanmasını sağlayan metinlerdir. Öğretim programları ile öğrencilerin üst düzey zihinsel becerileri edinmesinin yanında yaratıcılıkları da gelişmektedir. Bireylerin yaratıcılığı zaman içerisinde gelişen teknoloji ve keşfedilen buluşlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda programın sürekli olarak geliştirilmesinin ve yenilenmesinin sürece olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretim programlarının amacı; öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesidir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde ve bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişiminde dil becerilerinin önemi büyüktür. Dinleme becerisi, birey tarafından ilk olarak kazanılan ve yaşamının geri kalanında en çok kullandığı dil becerisidir (Buzan, 2006; Makodia, 2009; Özbay, 2012; Robertson, 2008). Konuşma, ses üretiminin, ses tonunun, kalite, ritim ve kelime hazinesinin gelişmesinden oluşan bir bütündür (Bugay, 1990). Ünalın'a (2006) göre yazma, iletişim kurmanın, duygu ve düşüncelerimizi anlatmanın bir yoludur. Türk Dil Kurumu'na göre okumanın tanımı "bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek" biçimindedir (TDK, 2019a). Okumanın fikir üretme, eleştirel düşünceye sahip olma, yenilikçi olma, istediği her şeyi sorgulayabilme açısından temel olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeninin karşısına gelen bir öğrencinin, dinleme ve konuşma becerilerini belli bir düzeyde kazanmış olduğu varsayıldığında, okuma ve yazma becerilerini de öğrenciye kazandırabilmek gerekmektedir. Okuma, okulda öğrencilere ilk kazandırılan becerilerden biridir. İnsan okuduklarıyla yeni bilgiler edinir, kendini eğitir, yaşam koşullarına ayak uydurur ve yaşamına yön verir. Aynı zamanda milli, manevi değerlere önem vermesini ve böylece topluma uyum sağlamasını sağlar.

Okuma-yazma kavramı geleneksel okuma süreci ile açıklanacak olunursa; yazar, kullandığı dilin harf sistemi ile iletisini kâğıda işlemektedir. Bu durumda okurdan ilk beklenen ilgili harf sistemini bilmesi ve mevcut bilgileri ile harf sistemini çözmesidir. Buraya kadar olan kısım okur-yazarlık davranışıdır. Okurun, harflerin simgelediği nesnelere üzerinde düşünerek anlamlandırması okuryazarlık becerisi olarak adlandırılır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Günümüzde insanlar görsel, işitsel ve kültürel okuryazarlık ile bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, basılı materyal okuryazarlığı ve çevresel okuryazarlığı kapsayan “çoklu okuryazarlığa” sahip olmalıdır (Kellner, 1998). Çoklu okuryazarlık kavramı ilk olarak New London Group (1996) tarafından yayınlanan bir makalede tanımlanmıştır. New London Group, mevcut okuryazarlık pedagojisi öğrenme gereksinimlerini karşılamadığından yeni bir okuryazarlık pedagojisi geliştirmek için bir araya gelen on akademisyenin oluşturduğu bir gruptur. Yaptıkları çalışmada çoklu okuryazarlık kavramı, teknolojinin ve çoklu ortamının insanların iletişim dinamikleri üzerinde yarattığı değişimi olarak tanımlanmaktadır. Metinlerin ses, video ve görsellerle etkileşimli olarak var olduğu çoklu ortam ve teknolojiyle birlikte okuryazarlık algısının da değişmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca makalede iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sayesinde kültürler ve diller arasında etkileşimin arttığından söz edilmektedir.

Günlük yaşantısında yeni teknolojileri kullanamayan bireyler, toplumsal yaşamı etkilemektedir (Altun, 2005, s.11). Bu bağlamda okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için bireylerin teknoloji ile barışık bir yaşam sürebilmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda en büyük görev, iletişim becerilerinin edinildiği ana dili derslerine düşmektedir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu biçimindedir. Görsel okuma şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırma; görsel sunu ise öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmaları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2004, s. 18). Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarının amaçlarından biri de okuduğunu anlamının geliştirilmesidir (Çam, 2006; Kayhan, 2010). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise öğrenme alanları 5’ten 3’e indirilerek sözlü iletişim (dinleme/konuşma), okuma (anlama, akıcı okuma, söz varlığı) ve yazma olarak sıralanmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı 1. sınıf kazanımları dinleme/izleme, konuşma, okuma (okumaya hazırlık, akıcı okuma, anlama), yazma olarak sıralanırken; 2. sınıftan itibaren diğer sınıflarda kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma (akıcı okuma, söz varlığı, anlama) ve yazma olarak sıralanır. Bununla birlikte fazla ayrıntıya

girilmemesine rağmen görsel okuma kavramsal yapı olarak tekrar programa eklenmiştir (MEB, 2018). 2019 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında da dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisi görülmektedir.

Birey yaşamı boyunca okuma eylemi ile karşılaşmaktadır (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011, s. 81). Başarılı bir öğrenim yaşamı için etkili bir okuma becerisi önem taşımaktadır. Okuma becerisini daha iyi anlamak için tanımlara bakmak gerekmektedir. Akyol (2006, s. 29) okumayı “yazar ve okur arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte problem çözme, karşılaştırma yapma, değerlendirme, eleştiri yapma ve hayal kurma gibi unsurlar yer almaktadır. Özdemir (1983, s. 12) ise okumayı “basılı olan kelimeleri duyu organları aracılığıyla algılayarak anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak ifade etmektedir. Okuma; yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Sever, 2004). Anlama etkinliği olarak kullanılan okuma, dil ve kişiliği geliştirmenin en etkili araçlarından biridir (Özbay, 2009). Okuma yalnızca kelimelerin okunması değil; aynı zamanda okunanların anlamlarına ulaşılması ve eş zamanlı olarak birbirine bağlı birçok görevin yerine getirildiği karmaşık bir süreçtir (Miller & Schwanenflugel, 2006). Bütün bu tanımlara bakıldığında, okumanın anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci olduğu görülmektedir.

İnsanlar güncel olaylar hakkında bilgi sahibi olmak, yeteneğini ve bilgisini arttırmak, dini gereksinimlerini karşılamak, kişisel tatmin ve zevk almak amacıyla boş vakitlerini değerlendirmek için kitap okuyabilirler (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990, s. 25). Günümüzün gereksinim duyduğu insan tipi, okuduğunu geliştirme, eleştirme ve yorumlama kabiliyetlerine sahip bireylerdir. Okuma, yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlama becerisidir. Okuma yapıldıktan sonra çözümlenme ve anlama gerçekleşmemişse tam olarak amaca ulaşılmamış demektir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008, s.110). Çoğu araştırmacıya göre okuma; kelimeleri doğru tanımayı, açık, net, pürüzsüz ve uygun bir tonlamayı (Zutell & Rasinski, 1991), bunun yanında da amaca yönelik ve üst düzeyde anlamayı sağlamalıdır (Meyer & Felton, 1999; Pikulski & Chard, 2005; Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Okuma etkinliğinin amacı kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde okumaktır. Doğru okuma yapılmazsa, okur anlamı yapılandıramaz ve metni yanlış anlayabilir (Hudson, Lane & Pullen, 2005, s. 702-703). Bu nedenle okurun metinden anlam kurması ya da anlamı yapılandırması istenirse, onun doğru bir biçimde okumasını sağlamak gerekmektedir. Okuma hızı anlama becerilerini fazlasıyla etkilediği için

akıcılığın önemli bir ögesi olarak düşünülmektedir. Çünkü okur hızlı okuma sayesinde dikkatini anlamaya daha fazla yönlendirmektedir.

Okuma, önceki bilgiler ile metinden edinilen bilgilerin birleştirip yeniden yapılandırılma sürecidir (Kaya Tosun, 2018). Türkiye'nin, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendiren Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na katılımı ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ulusal sınavların yanında PISA sonuçlarıyla birlikte karşılaştırılmaya ve yorumlanmaya başlanmıştır (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Öğrencilerin strateji kullanımı, sosyo-ekonomik düzeyi ve bulunduğu kültürel ortamın farklılaştırıcı etkisi nedeniyle genel okuma puanları yükselmesine rağmen genel ortalaması OECD (2015) ortalamasının altındadır (Yıldırım, 2012). Güzle Kayır (2012) araştırmasında okullar arası farklılığın kaynağını inceleyerek öğretmen öğrenci iletişiminin iyi durumda olduğu ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanıldığı okullarda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin olumlu etkilendiği buna karşın ezber yönteminin kullanıldığı okullarda olumsuz etkisinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Bu kapsamda PISA sonuçlarıyla birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine ilişkin çalışmaların yapılması önem kazanmıştır.

Günümüzde okuma tanımlanırken “yazılı simgeleri seslendirme” ifadesi yeterli olamayacağından dolayı okumayı, anlam kurma süreci olarak tanımlamak gerekmektedir (Başaran, 2013b). Okuma tanımları incelendiğinde okuduğunu anlamının vurgulandığı görülmektedir (Akyol, 2013; Binbaşoğlu, 1987; Çelenk, 2013; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Güneş, 2014; Gürses, 1996; Kantemir, 1995; Karatay, 2009; Köksal, Erginer ve Baloğlu, 2016; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Özbay, 2007; Özdemir, 1983). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ve uygulamalarıyla ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Ateş ve Yıldırım, 2014; Doğan, 2006; Ergen ve Batmaz, 2019; Epçaçan, 2009; Karabuğa, 2012). Bununla birlikte hem okumayı hem de okuduğunu anlamayı geliştiren yöntemlerden biri olan yaratıcı okumanın, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya (Kasap, 2019; Yetgin, 2020; Yurdakal, 2018) rastlanmıştır. Bu araştırmada, okuduğunu anlama becerisinde yaratıcı okuma etkinliklerinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Akıcı okuma, okurun metni içeriğine ve anlamına uygun bir hız ile doğru bir biçimde anlayarak okumasıdır. Akıcı okuma gerçekleşmezse okuma güçlükleri ve anlama sorunları ortaya çıkabilmektedir. Alan yazında akıcı okuma ile okuduğunu anlamının ilişkisini gösteren birçok araştırmaya (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Kim & Wagner, 2015;

Miller & Schwanenflugel, 2008; Padeliaou & Antoniou, 2013; Veenendaal, Groen & Verhoeven, 2016; Yıldız, 2013) rastlanmaktadır. Bu kapsamda ilkokuldan başlayarak akıcı okumayı geliştirecek stratejiler kullanılmakta ve uygulamalar yapılmaktadır (Aktaş ve Çankal, 2019; Aşıkcan ve Saban, 2020; Çayır ve Ulusoy, 2014; Keskin, 2012; Yıldırım, Ritz, Akyol & Rasinski, 2015). Fakat akıcı okuma üzerinde yaratıcı okumanın etkisini gösteren bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yapılacak olan bu çalışma ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesi beklenmektedir.

Okuma eylemi sırasında kişiden kişiye değişen bir yaratıcılık sergilenmektedir. İki okurun aynı sayfayı okuduğu ve biri gülerken diğersinin ağladığı görülebilir. Bu durum okumanın yaratıcı bir eylem olduğunu göstermektedir (Manguel, 2004, s. 116). Sınıf öğretmeninin dikkate alması gereken nokta, okunan bir metni her öğrencinin farklı yorumlayabileceğidir. İyi bir okuma için metni anlama ve yorumlama yöntemleri öğrencilere öğretilmeli ve mutlaka uygulamalar yapılmalıdır (Akay, 2009, s. 33). Okuma ile ilgili yapılan çalışmalarla, öğrencilerin bağımsız birer okur olarak yetişmesi, onlara basılı ve diğer görsel araçları kendi başına kullanabilme yetisinin kazandırılması amaçlanmaktadır. O’Neil (1997) okumanın aynı zamanda içselleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Yaratıcılık, tanımlanması ve ölçülmesi oldukça zor olan bir kavramdır. Latince “creare” sözcüğünden gelen yaratıcılık kelimesinin Batı dillerindeki karşılığı “kreativitaet, creativity” olarak belirtilmektedir. Bu kelime, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır (San, 1985). Yaratıcılık; “yeni ve kullanışlı olan bir yaratım sunan içsel süreç” olarak tanımlanmıştır (Uzun, 2009, s. 12). Sözlük anlamıyla yaratıcılık, “yaratıcı olma durumu; her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten varsayımsal yatkınlık” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019b). Özden’e (2011) göre yaratıcı düşünen bireyler kendine güvenen, meraklı, enerjisi yüksek, risk alabilen, macerayı seven, mizah yeteneği gelişmiş bireylerdir.

Öğrencilerinin cesaretini kıran, sürekli olumsuz eleştirilerde bulunan, öğrencilerinin fikirlerine önem vermeyen, güvensiz olan, metinleri düz okuma yanlısı olan bir sınıf öğretmeni yaratıcılığı engellemektedir. Öğrencilerini özgür bırakan, onları bir birey olarak kabul eden, iyi bir model olmak için çabalayan ve öğrencilerinin fikirlerine saygı göstererek onları sabırla dinleyen öğretmen ise yaratıcılığı geliştirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kendi yaratıcı becerilerini keşfederek bu becerilerini kendilerini gerçekleştirme yolunda kullanmalarını sağlayan öğretim ortamları yaratmalı ve

öğrencilerine toplumda yaratıcı bireylere dönüşürlerken davranış modelliği yapmalıdır (Orhon, 2007, s. 17- 18).

Yaratıcı öğrenme sürecindeki öğretmenler, her çocuğun kişisel yeteneklerini ayrı ayrı değerlendirmeli, öğrenme ortamlarını farklı yöntem ve teknikler ile tasarlamalıdır. Yaratıcı okuma bunlar için ilk adım olabilir. Yaratıcı okuma, “yazarın amacı ile metnin amacının okur tarafından farklı yorumlanması, bir metnin içeriğinden çok onu okuyanın dışarıdan tekrar yapılandırması” olarak ifade edilmektedir (Yavuz, 2010). Yaratıcı okuma uygulamaları yapılırken öğrencilerin ilgisini çeken konuya sahip kitaplar seçilmelidir. Ayrıca eğitim ortamı ve kullanılacak materyaller de önemlidir (Morley, 2007, s. 26). Smith (1965, s. 282) yaratıcı okuma süreçlerinde öğretmenlerin kullanılabilecekleri basit düzeydeki uygulamaları şu şekilde sıralamıştır:

- Metinde yer alan fikirleri geliştirici etkinlikler yapılmalıdır.
- Öğrenciden bitmemiş bir metne veya şiire son yazması istenebilir. Burada öğretmen bir metin okuyorsa okumayı keserek ‘yazan kişi siz olsaydınız nasıl bir son yazardınız?’ veya bir şiir okuyorsa ‘şair siz olsaydınız bu şiiri nasıl tamamlardınız?’ diye sorabilir.
- Öğrenciden metinde yer alan olay ve durumlara ilişkin sorunlara çözüm önerileri getirmesi, metnin yazarı çözüm önerisi getirmişse de eleştiri yapması istenebilir.
- Öğrenciden birbirleri ile ilişkisiz olan iki durum hakkında ilişki kurması, birbirleri ile ilişkili iki durum ile ilgili de farklı yönlerini belirtmesi istenebilir.

Yaratıcı okumanın amaçları; okumayı sürekli hale getirmek, okuma sevgisi vermek, benzerlik ve farklılıkları empati yaparak sezdirmek, bireyin üretici-yaratıcı yönlerinin ve örtük yeteneklerinin ortaya çıkmasına olanak vermek olarak söylenebilir (Çotuksöken, 2006, s. 754). Bu yönleriyle okuma alışkanlığı, okuma isteği, okuduğunu anlama ve eleştirme üzerinde etkileri olduğu ifade edilmektedir.

Yaratıcı okuma etkinliklerinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin yanında eleştirel okuma becerisini kazanmak da önemlidir. Çünkü birey okuduğu metinde geçen olayları, düşünceleri ve yazarı devamlı sorgulamakta ve kendisine göre anlamlandırmaktadır (Yetgin, 2020). Eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında diğer becerilerde olduğu gibi ilkökul döneminin önemi büyüktür. Bu kapsamda “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarından biridir. Alan yazın incelendiğinde; okuma çemberi yönteminin (Hatun ve Kurtlu, 2019; Okur, 2019); çoklu ortama dayalı

eleştirel okuma eğitiminin (Özonat, 2018); eleştirel okuma öğretiminin (Emiroğlu, 2014); kurmaca metinlerin (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012); hikâye anlatma yönteminin (Belet, 2011) eleştirel okuma becerilerine etkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Yaratıcı okuma ile eleştirel okuma becerisinin ilişkilendirildiği sadece bir çalışmaya (Baki, 2010) rastlanmıştır. Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.

Yaratıcı okumanın, okuma becerisini geliştirerek Türkçe dersine de katkı sağladığı bilinmektedir ancak bunun bilimsel araştırmalar ile daha çok desteklenmesi gerekmektedir. Yaratıcı okuma ile ilgili yurt içinde yapılan deneysel çalışmalar; yaratıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yaratıcı okuma etkinlikleri (Aytan, 2014b; Türkel ve Ünlücömert, 2013; Uzun, Bozkurt ve Erdoğan, 2011), okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi (Yurdakal, 2018), okuduğunu anlama ve yaratıcı yazma erişilerine etkisi (Kasap, 2019; Susar Kırmızı ve Kasap, 2017; Yetgin, 2020), eleştirel okuma becerilerinin yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerilerine etkisi (Baki, 2020) ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi (Hızır, 2014) biçimindedir. Ayrıca geliştirilen ölçme araçlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar (Kasap ve Susar Kırmızı, 2017; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2017) da bulunmaktadır. Yaratıcı okumanın kuramsal boyutuna ilişkin araştırmalar (Aytan, 2014a; Çotuksöken, 2006; İpşiroğlu, 2000; Uzun, 2009) biçimindedir. Yurt dışında yaratıcı okuma etkinliklerinin etkililiği üzerine çeşitli çalışmaların yapıldığı (Ada, 1987; Andresen & Pawlak, 1976; Barnhardt, 1963; Barrett, 2001; Dollins, 2016; Dunn, 1979; Gainsburg, 1961; Holden, 2004; Labuda, 1974; Lehr, 1983; Martin & Cramond, 1983; Moorman & Ram, 1994; Morris, 1972; Nardelli & Nardelli, 1955; Priyatni & Martutik 2020; Ramsey, 1930; Ritchie, Luciano, Hansell, Wright & Bates, 2013; Tuzlukova, Eltayeb ve Gilhooly, 2013; Van De Ven, 2018; Wang, 2006) görülmektedir.

Özetle bu araştırma ile öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerinin gelişiminde yaratıcı okuma etkinliklerinin önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2.Problem Cümlesi

1. Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi nedir?
2. Yaratıcı okuma etkinliklerine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

Araştırmaya ilişkin alt problemler şunlardır;

1. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubunun
 - a) *okuduğunu anlama becerileri* açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b) *yaratıcı okuma becerileri* açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c) *akıcı okuma becerileri* açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d) *eleştirel okuma becerileri* açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin uygulama sürecine ve deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Günümüzde bireyler duygu ve düşüncelerini paylaşmak, bilgi edinmek ve toplumda dengeli bir şekilde yaşayabilmek için diğer bireyler ile iletişim kurmak zorundadır. Dil, düşünme ve iletişim aracı olarak insanın iletişim yeteneğini belirlemektedir. Anlama ve anlatma olmak üzere dilin iki boyutu vardır. Anlama boyutunun içinde yer alan okuma becerisi öğrenmenin en güçlü araçlarından biridir. Hem akademik hem de sosyal yaşamda yer alan okuma, insan eğitiminde vazgeçilmez bir konumdur. İçinde bulunulan bilişim çağında, bireylerden bilgi üretmeleri istenmekte, bu bilgilerin ezbere dayalı değil kendine özgü ve yaratıcı olması beklenmektedir. Bu kapsamda günümüz bireyleri farklı ve topluma yararlı bilgiler üretmektedir. Bilgi üretme sürecinde bireyin etkin bir okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Dil öğretiminin en temel unsurlarından biri olan okuma becerisinin, öğrencinin karşılıklı iletişim kurma, öğrenme ve öğrendiği dili geliştirme sürecinde belirleyici olduğu görülmektedir. Okuma becerisi kazandırılırken öğrencinin güdülenmesi ve okuduğundan zevk alabilmesi bu becerinin gelişmesini sağlayacaktır. Okuma becerisi ve alışkanlığının ilkokul yıllarında kazanılan bir beceri olması nedeniyle Türkçe öğretim programlarına ve bu programın uygulayıcılarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin anlam kurabildiği bilgiyi yaşamında etkili kullanabilmeleri için yardımcı olabilmelidir.

Okumanın temel amacı, insanın okuduğunu anlaması ve kavraması, okuduğunu sorgulaması, eleştirebilmesi ve bunu okuduğu metinler üzerinde uygulayabilmesidir. Öğrenciler neyi, nasıl ve ne şekilde okuması gerektiğini bilememektedir. Öğrencinin merak duygusu işe koşularak yaratıcı düşünme becerileri etkin hale getirilmelidir. Günümüzde bireylerden okuduklarını anlamlandırmaları, bunları analiz ve sentez süreçlerinden geçirerek yeni bilgiler üretmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumanın eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme becerisi ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Yaratıcı okumanın okurun amacına göre ortaya çıktığı söylenebilir. Yaratıcı okumaya yapısal olarak bakıldığında, metnin kavranmasının ve anlatılanın yorumlamasının gerçekleşebileceği görülmektedir. Yaratıcı okumanın yapı ve yöntemine göre okuyana pek çok beceri kazandırdığı anlaşılmıştır. Okumanın işlevsel hale getirilebilmesi için yaratıcı okuma, eğitim kurumlarında ve öğretim programlarında yeterli bir şekilde ve çeşitli etkinliklerle ele alınmalıdır. Sonuç olarak yaratıcılık, yaratıcı düşünme ve okuma günümüzde önem taşıyan olgulardır. Yaratıcılığı ve okumayı birleştiren yaratıcı okuma ise bilgi çağına uyum sağlayacak bireylerin edinmesi gereken bir beceri olarak dikkat çekmektedir.

Yaratıcı düşünme Türkçe öğretim programının temel yaklaşımlarından biridir. Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul yıllarından itibaren uygulanması öğrencilerde yaratıcı düşünmenin gelişmesini sağlayabilir. Yaratıcı okumanın eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılması bu açıdan önem taşımaktadır. 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde 2015 yılı programından farklı olarak ‘Okuma Kültürü’ temasında “Yaratıcı Okuma” kavramı görülmektedir. Yaratıcı okuma ile ilgili bir açıklama ya da işleyiş ile ilgili bir bilgilendirme olmasa da yaratıcı okumaya programlarda yer verilmesi önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Bu araştırmada olduğu gibi günlük yaşamdan hareketle hazırlanan yaratıcı okuma etkinlikleriyle dersin işlenmesi öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin yanında akıcı okuma becerilerini, kullanılan teknikler sayesinde severek okuyacakları için okuduklarını anlama becerilerini ve muhakeme gerektiren etkinliklerle eleştirel okuma becerilerini artırabilir.

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

İnsanlar yaşamları boyunca her alanda okumaya gereksinim duyarlar. Okur, okuduğu metni anlamıyorsa okumanın tam anlamıyla gerçekleşmediği söylenebilir (Paris & Paris, 2001). Bu bağlamda okuma, anlam kurma süreci olarak düşünülmektedir (Akyol, 2006; Duke & Carlisle, 2011). Okur, akıcı okuma becerisini geliştirdiğinde metinden anlam kurması da kolaylaşacaktır. Pikulski'ye (2006) göre üst düzey bir anlama için akıcı okumanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle anlamada başarılı olmanın ön koşulu akıcı okumadır (Hudson ve diğ., 2005).

Türkiye'nin de katıldığı okuma ile ilgili yapılan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ile ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemlerinin yeterli olup olmadığı gibi konular üzerinde durulmaktadır. Projeye katılan ülkelerin verileri karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır. 2001 PIRLS sonucu incelendiğinde, Türkiye'de öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin 35 ülke arasından 28. olduğu görülmektedir (MEB EARGED, 2003). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), öğrencilere okuma becerileri ile fen ve matematik okuryazarlığı alanlarında sınav yapmaktadır. Veriler incelendiğinde Türkiye'nin 41. sırada yer aldığı görülmektedir (OECD, 2015). Okuma becerilerinde yetersiz olunması fen ve matematik okuryazarlığını da olumsuz etkilemektedir. Aşılıoğlu (2008) yaptığı araştırmada; öğrencilerin bilgiyi transfer etmede, okuduğunu anlamada ve yorumlamada eksikliklerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada eleştirel okumanın da önemi ortaya çıkmaktadır. Bireylerin okurken aktif olmaları, verilen bilgileri tartışmasız kabul etmemeleri, bilgileri geçmiş deneyimlerinden yararlanarak anlamlandırmaları ve yeni bir bilgi ortaya koymaları beklenmektedir. Ancak bu şekilde, eleştirel okuma yaparak uyarıcıları daha kolay algılayabilir, yorumlayabilir ve değerlendirebilirler.

Yaratıcılık, bir şeyi diğer insanlardan farklı olarak yeni fikirler ile yapabilme yeteneğidir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel maddelerine bakıldığında yaratıcı düşünme becerisine yer verildiği görülmektedir. Yaratıcı düşünmek; keşfetmek, denemek, geliştirmek, risk almak, hatalar yapmak ve eğlenmek olarak tanımlanabilir. Yaratıcı okuma sürecinde kullanılan sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, benzerlik ve farklılıkları görme, tahmin etme ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin programda yer alması, yaratıcı okumanın programa uygun bir okuma türü olduğunu göstermektedir. Yurtdışında fazlasıyla çalışılan yaratıcı okumanın Türkiye'de az sayıda çalışıldığı (Aytan,

2014a; Aytan, 2014b; Çotuksöken, 2006; Han, 2020; Hızır, 2014; İpşiroğlu, 2000; Kasap, 2019; Türkel ve Ünlücömert, 2013; Uzun, 2009; Uzun ve diğ.,2011; Yetgin, 2020; Yurdakal, 2018) görülmektedir. Bu durum ülkemizde de yaratıcı okuma çalışmalarının yapılması için önem taşımaktadır. Okuduğunu anlama, akıcı okuma ve eleştirel okuma gibi becerileri geliştirdiği bilinen yaratıcı okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile Türkçe dersi kapsamında uygulanarak etkilerinin belirlenmesinin yanı sıra uygulama sürecine ilişkin ilkökul öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi ileride yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde haftada 4 saat olmak üzere, 14 hafta boyunca toplam 56 saat süren yaratıcı okuma uygulamaları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, geliştirilen etkinlikler, öğrencilere uygulanan ölçekler ve görüşmeye katılan ilkökul öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ilgili değişkenleri doğru bir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin ölçeklere ve görüşmelerde yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenlerin eşit düzeyde araştırmayı etkilediği varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Okuma: Yazar ile okurun iletişimine dayalı, bir amaç doğrultusunda okurun ön bilgilerini kullandığı, uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006).

Yaratıcılık: Yeni bir ifadeyi bularak yeni çözüme varmak, var olan bilinenler ile ilgili yeni ilişkiler kurmaktır (Rıza, 2004, s. 21).

Yaratıcı okuma: Okuyucunun üst düzey düşünme becerilerini kullanarak okuduklarıyla etkileşime geçtiği, çıkarım yaptığı, yaratıcılığını geliştirdiği bir okuma türüdür.

Akıcı Okuma: Okuma sırasında noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2006).

Okuduğunu Anlama: Okurun n bilgilerine dayanarak okuduğu metinde yer alan bilgileri algılayıp anlamlandırmasıdır.

Eleştirel Okuma: Okurun okuduğu metni sorgulaması, değerlendirmesi, irdelemesidir.

1.9. Kısaltmalar

Araştırmada kullanılan kısaltmalar ve açıklamaları şunlardır:

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

Okuduğunu Anlama Testi: OAT

Öyküleyici Metni Anlama Testi: ÖMAT

Bilgilendirici Metni Anlama Testi: BMAT

Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği: YODÖ

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışma konusuna ilişkin alan yazın ayrıntılı olarak incelenerek okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma, eleştirel okuma, yaratıcılık, yaratıcı düşünme ve yaratıcı okuma analiz edilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okuma

Öğrenmenin en kolay yolu olarak kabul edilen okuma, bilgiye ulaşmada önemli bir araç olduğu için araştırmacıların temel konularından biridir. Toplumun gelişimi için öncelikle bireylerin gelişmesi gerekmektedir. Bireylerin gelişiminde okuma önemli bir yere sahiptir. Kitaplar dolayısıyla da okuma sayesinde bilgiye kolaylıkla ulaşılabilir. Okumanın geçmişten günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. Okuma; basılı ya da yazılı bilgilerin duyu organları aracılığıyla algılanması, kavranması, anlamlandırılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi süreci (Balcı, 2013; Baloğlu, 2016; Binbaşoğlu, 1987; Çelenk, 2013; Göğüş, 1978; Gürses, 1996; Harris & Sipay, 1990; Kantemir, 1995; Karatay, 2009; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998; Köksal ve diğ., 2016; Güneş, 2014; Odabaş ve diğ., 2008; Oğuzkan, 1987; Özbay, 2007; Özdemir, 1983; Sever, 2004; Yalçın, 2018); yazar ile okur arasında iletişim sağlayan bir anlam kurma süreci (Akyol, 2013; s.33) olarak tanımlanmaktadır.

Kısaca okuma; yazılı işaretlerin, simgelerin veya metinlerin duyu organları aracılığıyla algılanarak fiziksel süreçler ile başlayan ardından da önceden edinilen bilgiler ile yeni bilgilerin zihinsel süreçlerden geçirilerek etkileşim kurmasıyla gerçekleşen kavrama, anlamlandırma ve yorumlamaya dayalı; insanın çevresini ve kültürünü tanıması için gerekli bir bilgi edinme sürecidir. Okuma sayesinde kazanılan etkin düşünce ile hem çevreye uyum sağlamak kolaylaşır hem de birey çevresindekileri geliştirebilir (Maraşlı, 2005, s. 16). Okuma becerisi istenilen düzeyde geliştirilmezse bireylerin toplumda meydana gelen olaylar üzerinde düşünüp anlam verebilmesi, ilişkilendirebilmesi, sorgulaması ve çözüm üretebilmesi çok zordur (Kutlu, 2004).

Bireyin okuma etkinliğinden beklediği yararı elde etmek için okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarında yeterli olgunluğa ulaşması gerekmektedir (Başaran ve Ateş, 2009, s. 76). Fizyolojik boyutu, yazılı işaretleri göz hareketleri, göz duruşları, görme yeteneği ve gözleri dinlendirme veya seslendirmeyeyle takip etme işidir. Okumanın psikolojik boyutu, bireyin ilgi, istek, güdülenme ve tutumları, zihninin algılama ve

düşünmede belli bir düzeye erişmesi ve duygusal olgunluğa kavuşması önemlidir. Okumanın sosyolojik boyutu ise, bireyin yaşadığı çevrenin varlığından etkilenmesidir. Okuma becerisi ilkokul yıllarında kazanılması gereken bir beceri olduğundan bu yıllarda yeterli düzeyde okuma becerisi kazanamayan bireylerin okuduğunu anlamada sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Başarılı ve üretken toplum olmanın yolu okumaktan geçmektedir. Bilgiye ulaşmanın, edindiği bilgiyi sürekli olarak yenilemenin yollarından en önemlisi okumaktır (Karatay, 2014, s. 1).

2.1.2. Okumanın Önemi

Okuma, insan yaşamının her döneminde ve her alanda gereksinim duyduğu, kişiliğinin gelişmesinde ve anlama düzeyinin yükselmesinde etkili olan bir öğrenme ve anlama aracıdır. Bireyin yaşamını kolaylaştıran, bilgi edinmesine ve bilişsel gelişimine katkı sağlayan, geçmişini anlamasına ve geleceğini yapılandırmasına yardımcı olan, bireye anlama, çözümlenme, yorumlama, analitik düşünme, eleştirel düşünme, değerlendirme becerisi kazandıran, kişiliğin oluşmasında etkin rol oynayan bir öğrenme becerisidir (Dursun, 2018, s. 28). Yaşam boyu sürdürülen bu beceri zihni harekete geçirerek dinamik bir kullanım alanı sağlar. Bilimsel çalışmaların ve teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde yaşandığı günümüzde bireyin üretilen yeni bilgileri algılaması, kullanması ve yeniden üretmesi için okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Yetiştirilmek istenen insan tipinde bulunması gereken niteliklerin kazandırılmasında okumanın rolü büyüktür. Okuma eleştirel ve özgür düşünme, çok yönlü bakış açıları geliştirme, kendini ve dünyayı anlama ve yorumlayabilme gibi özelliklerin kazandırılmasının en etkili yoludur (Adalı, 2010). Karatay'a (2014) göre okuma sayesinde bireyin olaylara bakış açısı genişlerken iç dünyası zenginleşir ve diğer insanlar ile iletişim kurması kolaylaşır.

Okuma becerisi, bireyin karşılaştığı yeni durumları anlayarak sorunları çözebilmesini, önceki bilgileriyle bunları ilişkilendirebilmesini ve uygun yerlerde kullanabilmesini gerektiren önemli bir araçtır (Bozkurt, 2016, s. 1674). Okuma, yaşamın her anında kullanılan bir beceridir. Evde, sokakta, iş yerinde, hastanede, alışveriş yaparken, trafikte, televizyon izlerken, yolculuk yaparken, telefon ya da interneti kullanırken kısacası günlük yaşamın devamı için okuma becerisi önemli ve gereklidir. Davis'e (2016) göre okuma kişinin dil becerisini, iletişim becerisini, hayal gücünü, kelime dağarcığını, yaratıcılığını geliştirdiğinden dolayı önemlidir. Okuma becerisinin kazanılması bireyin meslek edinmesinde de vazgeçilmez bir yere sahiptir. Hemen hemen bütün meslekler okuma becerisi gerektirmektedir.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yüksek bir paya sahip olan okuma, düzenli bir eğitimle verildiğinde bireyler hedeflere daha kolay ve hızlı ulaşabilmektedir. Sorgulayan, eleştiren, tartışan, sorunlara karşı çözüm odaklı olan, üst düzey düşünme yetisi kazanan bireyler yetiştirebilmek için örgün eğitim içerisinde okuma becerisine gerekli önem verilmelidir. Okuma, bireydeki kelime sayısını artırmakta ve zihinsel bir sözlük meydana getirmektedir. Yapılan birçok araştırmada zihinsel sözlükleri zengin olan öğrencilerin düşünme, sorgulama, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, yorumlama, değerlendirme ve akademik anlamda başarı kazanma yönüyle diğer öğrencilere göre farklı oldukları ortaya konmuştur (Güneş, 2009, s. 86). Kısaca okumanın önemi şu şekilde sıralanabilir:

- Okuma ile bilgi edinme ve zevk alma gereksinimi karşılanır (Bamberger, 1975/1990).
- Okuma becerisini geliştiremeyen bireylerin söz varlığını geliştirmesi de beklenemez.
- Okuma, anlama becerilerini geliştirir (Güneş, 2011).
- Günümüzün hızla değişen yapısına yetişmenin yolu okumaktan geçer.
- Okuma, eğitimin tüm kademelerinde eğitim-öğretim aracı olarak önemli bir unsurdur (Coşkun, 2002).
- Okuma, insanın yaratıcılığını geliştirir.
- Okuma, kültür aktarımı için önemlidir; geleneksel değerlerin kuşaklar boyunca hatırlanmasını ve yaşatılmasını sağlar.

Okuma tek bir aşamada gerçekleşmediği için yaşam boyu sürdürülen bir süreci ifade eder, bu nedenle okuma becerisi yaşam boyu kullanılır. Bireyin çevresiyle etkili bir iletişim kurmasını sağlayan en önemli araç okuma becerisidir. Altıntaş (2015, s. 15) kişisel ve toplumsal gelişmenin kaynağının okuma becerisi olduğunu belirtmektedir. Birey kendini geliştirirse doğal olarak toplumsal gelişme de kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle okuma becerisine gereken önem verilmelidir.

2.1.3. Okumanın Amaçları

Grabe (2002) okur açısından okuma etkinliğinin amaçlarını; “öğrenmek, bilgi edinmek, eleştirmek, değerlendirmek ve genel olarak anlamak” biçiminde sıralamıştır. Demirel (1990) Türkçe dersinin dört ana becerisinden biri olan okumanın amaçlarını; kelime hazinesini geliştirme, bilgiyi elde etme biçimlerinden biri olduğunu kavrayabilme, anlayarak ve zevkle okuyabilme olarak sıralamaktadır. Güneş’e (2013) göre ilköğretimde

öğrencilerin okuma becerileri geliştirilerek düşünen, anlayan, eleştiren okurlar olmaları amaçlanmaktadır. Okuma eğitiminin amaçları arasında anlayarak okuma becerisi kazanılması, kelime hazinesinin ve dolayısıyla anlatım gücünün geliştirilmesi, bilgi kazanılması ve okumadan zevk alınarak alışkanlık haline getirilmesi yer almaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006; s. 83). Çelik'e (2006) göre boş zamanlarda okuyarak okumayı alışkanlık haline getirmek, ilgi çekici ve zevk alınabilecek kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak, anlatım gücünü geliştirmek, okuduklarını doğru ve hızlı bir biçimde anlama yeteneğini elde etmek, kelime dağarcığını geliştirmek ve okumanın en kolay bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak okumanın amaçlarındandır. Demirel'e (1999, s. 61) göre ise okumanın amaçları; kelimeleri tanıma ve anlamlarını bulma, okunanı kavrama ve yorumlama, okuma amacına uygun okuma yöntemini etkili bir biçimde kullanmadır. Güneş (2013, s. 141-142) okuma amacını bireylerin dil becerilerini, iletişim becerilerini, öğrenme ve anlama becerilerini, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmek biçiminde belirtmektedir.

Okumanın birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçlardan ilk akla gelen okuduğunu anlamak ve sonra onları değerlendirebilmek, yorumlayabilmek ve eleştirebilmektir. Bireyler okuma yapmadan önce "Bunu neden okuyorum?" sorusunu kendilerine sorarak okuma amacını belirlemelidir. Okuma amacına göre de hangi okuma yöntemini kullanılacağı planlanmalıdır. Sınıfında okuma yaptıracak olan öğretmenler de ilk olarak okuma amacını ortaya koyarak metni ve okuma yöntemini bu amaca göre seçmelidir.

2.1.4. Okuma Yöntemleri

Okuma eğitiminde başarının sağlanabilmesi için belirli bir sistem dâhilinde kullanılacak değişik yöntem ve tekniklere başvurulması bir zorunluluktur (Güneş, 2007; 234). Her okur farklı durumlara göre değişebilen okuma yöntemlerinden birini seçebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde çeşitli okuma yöntemlerine rastlanmaktadır.

2.4.1.1.Sesli okuma. Sesli okuma öğretmenin öğrencisinin okumasını ölçülebilir bir hale getirdiği için ilk okuma-yazma eğitiminde en çok kullanılan yöntemdir. Sesli okuma, kelime ve kelime gruplarının seslendirilmesidir (Özbay, 2009). Sesli okuma yapılırken; kelimelerin telaffuzu, metnin türü, noktalama işaretleri, yazım kuralları, vurgu ve tonlama dikkate alınır. Sesli okuma yaptırılarak öğrencilerin okuma hızı belirlenir, varsa telaffuz hataları düzeltilmeye çalışılır. Yılmaz'a (2014, s.87) göre sesli okuma becerisi kazandırılırken öğretmen öncelikle öğrencilerinin düzeyine uygun bir metin seçmeli daha sonra kendi telaffuzuna dikkat ederek örnek okuma yapmalı, sesli okuma yaptırılmadan

önce metin öğrencilere sessiz okutulmalı ve okuma sırasında yapılan yanlışlıklar, öğrencinin okuması kesilmeden, okuma bittikten sonra söylenip düzeltilmelidir. Sesli okuma öğrencilerin okuma, anlama, dinleme ve konuşmanın yanında diğer becerilerini de geliştirmektedir. Ateş (2013a) sesli okuma yapmanın öğrencilerin kelime bilgisi, dinlediğini anlama, bağımsız okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2011) sesli okumanın, konuşma öğrenme alanındaki kazanımların edinimine olumlu katkısı olacağını, öğrencinin sesini tanıyacağını ve kontrol etmeyi öğreneceğini belirtmektedir. Öğrencilere iyi bir sesli okuma alışkanlığı kazandırmak için aşağıdaki etkinlikler (Tazebay, 2005, s. 13) yapılabilir:

- Okuma parçaları, önce öğretmen tarafından seslendirilmelidir.
- Sesli okumanın, kazanılması gereken değerli bir beceri olduğuna öğrenciler inandırılmalıdır. Sesli okumaya alıştırmak, öğrencilere kendi yazdıklarını okutmak önemlidir.
- Öğrenciler sesli okumadan önce, bir iki kere sessiz okuma yapmalıdır.
- Sesli okuma fırsatı yaratılmalıdır.
- İyi okumanın çok kelime tanımaya bağlı olduğu göz önünde tutulmalı, öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Noktalama işaretlerine göre okuma öğretilmelidir.
- Öğrencilerin ilgisini çekecek, yaşlarına ve düzeylerine uygun, anlatım bakımından anlaşılır bir metin seçilmelidir.

Sesli okumanın bireylerin gelişimine katkısına bakıldığında, öğrenciyi dil ediniminin her alanında ve zihinsel etkinliklerde geliştirdiğini söylemek mümkündür. Gelişime bu katkıları düşünüldüğünde sesli okumanın birey için önemi büyüktür. Güneş (2013, s. 50) sesli okumanın bireyde kelime tanıma becerisini, dinleme ve konuşma becerisini, anlama ve zihin becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Ünal Topçuoğlu ve Yeğen (2013) sesli okuma yapmanın en önemli yanının okumayı somutlaştırması olduğunu, bu sayede bireyde okuma isteğini geliştirdiğini ifade etmektedir. Gömleksiz ve diğerleri (2011) sesli okumanın öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmanın yanında yazınsal estetiği de kazandırdığını belirtmektedirler.

2.1.4.2. Sessiz okuma. Dökmen (1990, s. 398) sessiz okumanın diğer adının gözle okuma olduğunu belirterek, okurun ağızını ve dilini hareket ettirmeden gözlerini satır üzerinde kaydırarak sessiz okumayı gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Sessiz okumanın amacı; anlamayı, bireysel okuma alışkanlığı ve metin ile etkileşim kurma becerisi

kazandırmayı sağlamaktır. Ünalın'a (2006, s. 72) göre sessiz okumada esas amaç öğrencilere kendi kendine okuyabilme yeterliliğini kazandırmaktır. Sessiz okuma bireyin; okuma hızını, algılama becerisini, kelime dağarcığını, metin ile etkileşimini geliştirir (Güneş, 2011). Sessiz okuma sırasında dikkat sadece okumaya yoğunlaştırıldığı için sesli okumaya göre daha hızlı olmaktadır. Sessiz okumanın başarılı olabilmesi için; gözle takibin yapılması, gereksiz vücut hareketlerinden kaçınılması, mırıldanarak ya da fısıldayarak okunmaması gerekmektedir (Çelik, 2006). Sessiz okuma sırasında sadece göz ve beyin unsuru öne çıktığı için okuma hızı, %60 oranında artmaktadır (Şahan, 2011, s. 61). Okuma hızındaki bu artış, okuduğunu anlamayı da olumlu yönde etkilemektedir. Sessiz okuma becerisinin geliştirilmesi için sessiz okuma çalışmalarının yapılmasının önemli olduğunu belirten Arıcı (2016, s. 35), bu etkinliğin uygulanması sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğini şu şekilde sıralamaktadır:

- Sessiz okuma yapan kişi, dudaklarını kıpırdatmamalı,
- Okunan metinde satırlar parmakla ya da başka bir şeyle takip edilmemeli,
- Okuma sırasında jest mimik hareketleri yapılmamalı,
- Okumayı yapan kişi okuma sırasında ses yapmamaya özen gösterilmeli,
- Fısıltı halinde bile okuma yapılmamasına dikkat edilmeli,
- Okunan metin yalnızca gözle takip edilmeli, içten okuma yapılmamalıdır.

Okumayı alışkanlık haline getiren bireyler, boş vakitlerinde kitap, gazete, dergi vb. okurken sessiz okuma yapmayı tercih etmektedirler. Sessiz okuma sadece eğitim öğretim kurumlarında değil, günlük yaşamda da sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir.

2.1.4.3. Göz atarak okuma. Paragrafın ilk ve son cümlesini veya farklı yazı stili ile yazılan bölümleri dikkate alarak metnin ana düşüncesine ulaşmak göz atarak okuma ile gerçekleşmektedir (Palavuzlar, 2009, s. 28). Az zamanda çok sayıda metni gözden geçirme esasına dayanan bu yöntem, ayrıntılara girilmeden konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlamaktadır (MEB, 2006, s. 66). Göz atarak okuma sırasında öncelikle metnin içeriğini anlayabilmek için başlığa bakılmalı sonra da metnin konusunu anlamak amacıyla hızla göz gezdirilmeli ve öğrencilere belirli bir süre verilerek ana fikir belirlenmelidir (MEB, 2006). Bu yönteme daha çok herhangi bir kitap veya yazıyı okuyup okumamaya karar vermek, onu tanımak ve bu bağlamda içeriğiyle ilgili fikir sahibi olmak istenildiğinde başvurulmaktadır (Temizkan, 2009, s. 99).

2.1.4.4. Özetleyerek okuma. Özetleyerek okuma ayrıntılardan uzak, metnin özünü ortaya çıkararak okumadır. Özet, metni yeniden yazma işi olduğu için metnin iyi anlaşılması, ana ve yardımcı fikirlerin gruplandırılması, öznelikten uzak durulması, alıntılarının sınırlı olması gibi aşamalara dikkat edilmesi gerekmektedir (Günay, 2007). İşlenen konunun temel düşüncelerinin kavranması amacıyla özetleyerek okuma gerçekleştirilir (Karatay, 2014, s. 60). Okuma yapılmadan önce metin ile ilgili notlar alınarak okuma sırasında bu notlara dikkat edilmelidir. Özetleyerek okuma uygulaması yapılırken metnin tamamı okunmadan, okumaya ara vererek kısa bir özetleme yapılabilir.

2.1.4.5. Not alarak okuma. Not alarak okuma, okuru aktif kılmak ve önemli görülen bilgilerin hatırlanmasına katkı sağlamak için yapılan, okuma becerisinin yanı sıra yazma becerisini de uygulamaya katan okumadır (Palavuzlar, 2009). Bu yöntemin amacı öğrencilerin önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır (MEB, 2006, s. 67). Öğrencinin okuduğu eserin içeriğini anlamak için kısaltmalar, resimlendirmeler, harita ve diğer şekillerden anladıklarını not almasına dayanmaktadır (Sevim ve Söylemez, 2018, s. 244). Okur, not almadan önce okuma amacını belirlemelidir. Okuma öncesinde öğrencilere metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilir ve not alırken dikkat etmeleri gereken noktalar hatırlatılır. Önemli cümle veya bölümler öğretmen tarafından tekrar okunarak öğrencilerin dikkati çekilmelidir. Alınan notlar okuma sonunda değerlendirilmektedir (MEB, 2006). Not alarak okuma yönteminde, metinde okur tarafından önemli görülen kısımların bütünden ayrılıp not edilmesi, anlama düzeyini yükseltirken hatırlamayı da kolaylaştırmaktadır. Alınan notların mutlaka değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.1.4.6. İşaretleyerek okuma. İşaretleyerek okuma, metnin önemli görülen bölümlerini vurgulamak amacıyla anahtar kelime, renkli kalem ve işaretler kullanılarak yapılan okumadır. Bu okumada işaretle belirlenen kısımlar daha sonra anlamlı bir metin ortaya çıkararak, metni ana hatlarıyla açıklamaktadır (Palavuzlar, 2009).

2.1.4.7. Tahmin ederek okuma. Tahmin ederek okumada, metnin bir bölümü okunarak metnin nasıl devam edebileceğinin tahmin edilmesi beklenmektedir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006). Metin okunmadan önce başlığa ve metnin görsellerine baktırılarak veya okuma sırasında ara verilerek “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?” gibi sorularla metin hakkında tahminlerde bulunma biçiminde yapılan okumadır. Metinde geçen olay, duygu ve

düşünceler ile ilgili öğrencilerin merak etmesini sağlamak tahmin ederek okumanın amaçlarındandır (MEB, 2006, s. 67). Tahmin ederek okuma yöntemi öğretmen tarafından çeşitli şekillerde uygulanabilmektedir. Bunlar:

- Öğrenciler verilen metnin bir kısmını okuduktan sonra öğretmen metinde gerçekleşen ve gerçekleşebilecek olayların yazılmasını ister.
- Öğrenci tarafından ilk kısmı okunan metnin kalanı da okunur ve öğretmen olayların nasıl sonuçlandığının yazılmasını ister.
- Metnin bir bölümü öğretmen tarafından sesli okunduktan sonra tahtaya öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular yazılır. Metnin devamında yazılan soruların cevapları buldukça sorular tahtadan silinir.

Öğrencilerin okumaya karşı istekli oluşunu sağlaması ve okurun okuma sürecinde daha aktif hale gelmesi bu yöntemin artıları arasında yer almaktadır. Ancak okur tarafından doğru tahminlerin yapılmasının gecikmesi, zaman yönetimi açısından sıkıntılara sebep olabilmektedir.

2.1.4.8. Soru sorarak okuma. Soru sorarak okuma, metne yönelik sorular oluşturularak yapılan okuma yöntemidir. Okur, okuma süreci öncesinde ve okuma süreci boyunca belirlediği sorular hakkında düşünmekte ve bu sorulara yanıt bulmaya çalışmaktadır (Yıldız ve diğ., 2006).

2.1.4.9. Metinler arası okuma. Metinler arası okuma, okuru ön plana çıkaran, onu sürekli etkin kılan, yeni ve zengin anlamlar üretmeye yönelten bir üstbilgi okuma eğitimidir (Işıksalan, 2018). 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak biçimde düzenlenmiştir (MEB, 2015, s. 4). Programda metinler arası okuma, metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirme ve bilgi teknolojilerini kullanarak okuma olarak tanımlanmaktadır.

2.1.4.10. Tartışarak okuma. Tartışarak okuma, bir metnin birden fazla kişi tarafından okunması ve daha sonra metin hakkındaki bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması yoluyla yapılan okuma yöntemidir (Şahin, 2011, s. 42). Okurların birbirlerinin görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamaktadır (Deveci, 2019).

2.1.5. Okuma ve Anlama İlişkisi

Okuduğunu anlama, okumanın temel hedefidir. Okuma sürecinin önemli bir parçası olan anlama becerisi kazanılmadan yapılan okumaya "mekanik okuma" denir. Okumanın zihinsel bir etkinlik haline dönüşmesi anlama sayesinde gerçekleşmektedir (Kanmaz, 2012). Okur, birçok zihinsel süreçten geçerek okuduğu metnin anlamını bulmaya çalışmaktadır (Balcı, 2009, s. 12). Okunan metnin anlaşılması için bilinmeyen kelimelerle çalışılması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğün hissedilmesi ve kavranması şarttır (Çiftçi, 2007, s. 4).

Okuduğunu anlamada, okuma ve anlama süreçleri birbirine neden sonuç ilişkisiyle bağlıdır ve bu şekilde birbirilerini tamamlamaktadırlar. İyi bir okuma süreci için okuma sonucunda anlamlandırmanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Okumanın ne kadar iyi olduğu, metindeki mesajın ne kadar doğru anlaşıldığıyla ilişkilidir. Anlama becerisi bireyin dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi temel dil becerileri ile karşılaştığı kelimelerden bir anlam çıkarmayı gerektirir. Okuma etkinliğinin odak noktası anlamadır (Tankersley, 2003). Göğüş (1978), okuma eyleminin amacını anlamayı sağlamak olarak ifade etmektedir.

Ülper'e (2010b, s. 46-47) göre okunan metnin doğru anlamlandırılması için metnin ana ve yardımcı düşüncelerinin söylenmesi, metnin konusunu yansıtan kelimelerin bulunması, cümleler arası dil bilgisel ve anlamsal ilişkilerin belirlenmesi, yüzey metinde yer alan kavramlarla ilgili soruların yanıtlanması (Kim yapmış? Kim ile yapmış? Ne zaman yapmış? Ne yapmış? Ne ile yapmış? Nerede yapmış? Nasıl yapmış? Öyküdeki en yaşlı kişi kim? vb.), derin metinde yer alan anlamlar ile ilgili soruların yanıtlanması (Neden yapmış olabilir? Kahraman amacına ulaşabilecek mi? Kahramana kim engel olacak? Kahramana kim yardımcı olacak? Kahramanın ruh hali nasıl? vb.), metnin yazılış amacının ortaya çıkarılması, metnin çeşitli soruların cevaplanmasıyla yorumlanması ve değerlendirilmesi (Olanlar doğru mu? Neden? Siz olsaydınız nasıl yapardınız? Neden? Bu yol geçerli mi? Neden? Bu kişi güvenilir mi? Neden? Olayların etkisi ne? Ne işe yarar? vb.) gibi davranışların sergilenmesi gerekmektedir. Okur bu davranışların hepsini ya da belirli bir kısmını sergileyebilir. Bu durumda okurun anlama/anlamlandırma düzeyi de ona göre değişmektedir (Ülper, 2010b, s. 46-47). Önemli olan okurun anlaması veya anlamaya çalışmasıdır.

2.1.6. Okuduğunu Anlama Becerisi

Güneş'e (2014) göre okuduğunu anlama kavramı sadece kelime anlamlarını bilmek değil, okuduklarını yorumlayabilme, zihinde yapılandırabilme ve bunlar arasında ilişkiler kurarak değerlendirebilme becerilerini de içine almaktadır. Okunan metnin okurun ön bilgileriyle değerlendirilmesi ve özümsemekle yorumlanması okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi demektir (Karatay, 2010). Şengül ve Yalçın'a (2004) göre okuduğunu anlama, kavramları aynen tekrar etmek değil; yazıya geçirilmiş metinlere yaşam verme, bunları içselleştirerek yeniden anlamlandırma işlemidir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005) okuduğunu anlamayı; metni algılayıp anlamlandırarak aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin kavranması olarak ifade etmektedir. Çakıcı'ya (2005) göre, yeni edinilen bilgiler zihinde önceden edinilmiş olanlarla birleşir ve daha geniş şemalar oluşturulur, böylece okur, daha çok bilgi sahibi olur; karşılaştığı yeni bilgileri daha kolay öğrenir ve bilgi birikimini artırır. O halde, okuduğunu anlama, "bireyin okuma sırasında harekete geçirdiği etkin zihinsel süreçler sonucunda, önceden var olan bilgisiyle, okuduğu metinden edindiği yeni bilgileri bir araya getirerek elde ettiği yeni anlam" olarak düşünülebilir (Gül, 2008).

Okuma becerisi gelişmiş olan okurlar, okudukları metinde verilmek istenenleri kolaylıkla algılayabilmektedir. Okudukları metindeki bilgileri yorumlama, analiz, sentez, değerlendirme ve yeniden yapılandırma süreçlerinden geçirmektedirler (Ege, 2019). Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için metnin konusu belirlenmeli, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışılmalı, ana ve yardımcı fikirler incelenmeli ve metin anlaşılmadığında okuma hızı azaltılarak tekrar okuma yapılmalıdır (Cemaloğlu, 2001, s.63). Okuduğunu anlama sürecinin belli aşamaları vardır (Güneş, 2004, s. 61- 62). Bu aşamalar; anlamı bulma, kavrama ve değerlendirmedir.

- Anlamı bulma aşaması; kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelidir. Kelime, cümle, paragrafın veya yazının anlamını bulma ile yazım, noktalama ve imla kurallarının rolünü bilme bu aşamanın alt basamaklarıdır.
- Anlamı kavrama aşamasının alt basamakları; anlamı çevirmek, anlamı çeşitli şekillerde ifade etmek, yorumlamak, sonuç çıkarmak, özetlemek, anlamı genişletmek vb. etkinlikleri içine alır.
- Okuduğunu anlamamanın son aşaması ise anlamı değerlendirmedir. Bu aşamada yazıdaki düşünce ile okurun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapılarak sonuca ulaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlamada zorluk yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin süreci nasıl yapılandırması gerektiğini bilmesi okuduğunu anlama ile yakından ilgilidir. McLaughlin (2012, s. 432), okuduğunu anlamada her öğretmenin bilmesi gereken on ilke belirlemiştir. Öğretmenlere önerilen ilkeler şunlardır:

1. Okuduğunu anlamayı sosyal yapılandırmacı bakış açısı ile temellendirmek,
2. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin rollerini anlamak,
3. Okuma sürecinde etkili öğretmen olmak,
4. Öğrencileri motive etmek ve kendilerini okumaya adanmalarını sağlamak,
5. Okuduğunu anlama stratejilerini öğretmek,
6. Kelime hazinelerini geliştirip kullanmalarını sağlamak,
7. Öğrencilerin farklı tür ve düzeyde metinlerle etkileşim içinde olmalarını sağlamak,
8. Öğrencilerin düşüncelerini farklı yollarla sunmalarına fırsat vermek,
9. Öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirmelere yer vermek,
10. Metinde sunulanların ötesinde metni anlamalarını öğretmek.

Öğretmenlerden bu ilkelerin hepsini uygulamaları ya da kendi belirledikleri ilkeler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Glakjani & Ahmadi (2011) okuma işleminde birbirini tamamlayıcı birden fazla becerinin etkileşime girdiğini ve bu etkileşim sayesinde okuduğunu anlamanın kolay hâle geldiğini belirtmişlerdir.

Epçaçan'a (2009) göre okuduğunu anlama becerisini geliştirirken bazı önemli noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar:

- Okuma, yazar ile okur arasında aktif bir süreç olarak ilerlemektedir. Ayrıca okunan metnin okuru etkilemesi gerekmektedir. Okur, metni okurken kendi deneyimlerini metindeki bilgiler ile yorumlamalı ve yeni anlamalara ulaşmalıdır.
- İyi okurlar, metni okurken metindeki bilgileri var olan bilgilerle ilişkilendirme, ana düşünceyi bulma, sorgulama, eleştirme, yorumlama, özet yapma gibi düşünme stratejilerini kullanmalıdırlar.
- Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en etkili yöntemi, öğrenciler ile bireysel olarak çalışmaktır. Bunun için öğretmenler, her bir strateji örneği için zengin içeriğe sahip metinler kullanmalı, ardından öğrenciler her bir strateji ile ilgili uygulamaları yine zengin metin örnekleriyle gerçekleştirmelidir.
- Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilere iyi eserler verilerek uygulanmalıdır.

2.1.7. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Yetkin okurlar, metin içinde karşılaştıkları anlama sorunlarını çözmek için okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaktadırlar (Moreillon, 2007, s. 10). Epçaçan ve Erzen'e (2010) göre okuduğunu anlama stratejileri öğrencilerin etkili okuma becerisini kazanarak kendi kendini geliştirmesine ve bilinçli okuma yapmasına katkı sağlayan tekniklerdir. Susar Kırmızı (2006, s.26) tarafından okuduğunu anlama stratejileri "düşündüğü üzerinde düşündüren" (thinking about thinking) etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Esas olan öğrencinin kendisi için doğru olan stratejileri seçmesi veya anlama sürecinin değişik yerlerinde, farklı okuduğunu anlama stratejilerini aynı anda kullanabilmesidir (Karasakaloğlu, 2012, s.1922). Akyol (2006) okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi için kullanılacak stratejileri okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında olarak üç bölüme ayırmakta ve bunların okuma öncesinde hedef belirleme, göz gezdirme, var olan bilgileri aktarma, metnin konusunu tahmin etme; okuma esnasında inceleme, not alma ve okuma sonrasında özet çıkarma, çözümlenme ve değerlendirme yapma, ana ve yardımcı düşünceleri belirleme, sorular sorma ve cevaplama gibi etkinlikler olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Susar Kırmızı (2006) okuduğunu anlama stratejilerini okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç başlıkta incelemekte ve bunların okuma öncesinde okuma amacını belirleme, gözden geçirme, ön bilgilerini kullanma, sorular çıkarma, tahminde bulunma; okuma sırasında kelime tanıma, notlar alma, ilişki kurma, okuduklarını zihninde canlandırma, okuma öncesinde oluşturduğu sorulara cevap arama ve yeni sorular oluşturma; okuma sonrasında özet çıkarma, soruları cevaplama, sentez yapma ve değerlendirme biçiminde olduğunu ifade etmektedir. Okuma stratejilerinin kullanılması metnin daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Yılmaz, 2008b, s. 136). Okuduğunu anlama hem dinleme hem de okumayla ilgili bir kavramdır ve aynı zamanda bireyin kişisel ve entelektüel gelişimini de etkilemektedir. Bu stratejilerin kullanımı kişisel farklılıklar gösterebileceği gibi okurun yaşına, sınıf düzeyine, ilgi ve becerilerine göre de değişebilmektedir. Yani her okur kendine uygun stratejilerle okuduğunu anlamaya çalışmaktadır (Yılmaz, 2020). Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerini kullanmayı alışkanlık haline getirmelidir.

Okuma öncesi uygulanabilecek stratejiler, okurun metnin yapısı ve içeriği ile ilgili ön bilgilere sahip olmasını gerektirmektedir (Ülper, 2010b, s. 82). Okuma öncesinde öğrenciler kendilerini okumaya hazırlamaktadır. Okuma öncesi stratejiler Karatay'a (2014,

s. 42) göre öğrencinin ne öğreneceği ile ilgili amaç ve hedeflerini belirlediği, okuma öncesi sürecinin en önemli basamağıdır. Adalı'ya (2010) göre okurun amacının olması, daha iyi anlamasına ve sonrasında kolay hatırlamasına yardımcı olmaktadır. Okuma sırasında öğrenciler, önceden belirledikleri hedefe yoğunlaşmakta ve metni okurken bu hedef ile ilgili bilgileri taramak daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Önceki bilgilerle sonradan edilen bilgiler arasında ilişki kurmak, metin ile ilgili tahminlerde bulunmak ve kendi cümleleriyle not almak anlamayı güçlendirmektedir. Bilinmeyen kelimelerin bulunması okurun farkındalığını artırmaktadır. Okuma sonrasındaki stratejilerinden özetleme, okurun okuduğundan ne anladığını kendi cümleleriyle ifade etmesidir. Özetleme, öğrenilen bilgilerin akılda kalmasını sağlayan bir stratejidir. Okuma sonrası soruları cevaplamak da etkili bir anlama stratejisi olarak kullanılmaktadır. Eski bilgiler ile yeni bilgilerin sentezlenmesi metin ile ilgili düşünmeye sevk etmektedir. Metni okuduktan sonra görselle ifade edilmesi, metnin daha çok akılda kalmasını sağlamaktadır. Metin ile okur arasında gerçekleşen son aşama değerlendirme veya yargıya ulaşma aşamasıdır.

Etkin okurlar, metinden yeni anlamlar çıkarabilmek için metinle etkileşim içinde olmakta, ön bilgilerinin yanında birbirinden değişik strateji ve teknikleri kullanmaktadırlar. Okuduğunu anlama stratejileri; bilinçli ve etkin okumaya katkı sağlarken kendi kendini geliştirmeye ve yetenekli olmaya yarayan, öğrenilebilen yöntemlerdir. Okur, okumaya başlamadan önce kullandığı bu stratejiler ile metni okumaya motive olmaktadır.

2.1.8. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer almaktadır. Programın sürekli güncellendiği görülmektedir. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı anlama ve zihinsel beceriler; ön bilgilerini kullanma, zihninde canlandırma, ilişki kurma, sorgulama, karşılaştırma yapma, özetleme, sınıflama, sıralama, analiz ve sentez yapma, eleştirme ve değerlendirme biçimindedir (MEB, 2009, s.12-20). Programda öğrenme alanları dinleme, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirtilmektedir. Okuma alanı incelendiğinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verildiği görülmektedir.

2015 Türkçe Dersi Programı'nda öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma biçimindedir. Okuma öğrenme alanının kazanımları incelendiğinde 1. sınıfta okumanın öğrenilmesine odaklanırken 2, 3 ve 4. sınıflarda okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olarak üç başlıkta yapılandırılmıştır (MEB, 2015, s. 6-7). Programda

öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar ile 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrenciler için okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar okuma öğrenme alanında yer almaktadır. Aynı zamanda okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin, okuma sürecinde zorlanarak anlamı ikinci plana atmasının önüne geçmek için akıcı okumaya yönelik kazanımlara da yer verilmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında zihinsel ve dil becerilerin kazanılması amaçlanmaktadır. Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan bu programda okuma alanındaki kazanımlar metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak bir biçimde yapılandırılmıştır. Okuma alanı; akıcı okuma, söz varlığı ve anlama alt gruplarından oluşmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlamasına/anlamlandırmasına yönelik kazanımlar okuma alanında “anlama” alt grubundadır.

Okuduğunu anlama kazanımları büyük değişiklikler olmadan güncellenerek programlarda yer almaktadır. Okurun okuduğunu anlamaya yönelik kazanımları genel olarak; metnin konusu, ana fikir ve duygusunu belirleme, metinle ilgili sorulara cevap verebilme, metnin konusunu tahmin etme, öykü unsurlarını belirleme, okuduklarını anlatma, gerçek ve hayal olanı ayırt edebilme, okuduklarında 5N1K sorularına cevap arama, metinle ilgili çıkarım yapabilme, yönergeleri uygulayabilme, metni özetleme, metinde geçen olayları oluş sırasına koyabilme ve bilgiye ulaşmak için kaynakları değerlendirebilme olarak açıklanabilir (MEB, 2009, 2015, 2019).

2.1.9. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, metni uygun prozodi ve doğru okuma ile konuşma gibi seslendirilerek yapılan okumadır (Kiley, 2006). Bir metnin tam olarak anlaşılabilmesi için kelimelerinin tanınması, belirli bir hızda okunması ve yapısal özellikleri dikkate alınarak doğru bir şekilde seslendirilmesi gerekmektedir. Samuels (1979) metinde anlatılmak isteneni kolay olarak anlayabilmek için okumada akıcılığın olması gerektiğini, bunun da hızlı kelime tanıma ve okuma yeteneği olduğunu belirtmekte ve akıcı okumayı hızlı ve doğru bir şekilde okuma olarak tanımlamaktadır. Ayrıca akıcı okumada metin uygun ifade ve tonlama ile okunmalıdır (Nichols, Rupley & Rasinski, 2009). Bir başka tanımda akıcı okuma, prozodik özelliklerin ve doğru okumanın birlikte kullanıldığı, yeterli ve uygun hızda yapılan okuma olarak ifade edilmektedir (Keskin ve Akyol, 2014).

Akıcı okumada kelimelerin telaffuzu ile vurgu ve tonlamalara dikkat edilmeli; hece ve kelime tekrarı ya da kelime atlama yapılmamalıdır. Sözcüğün hızlı tanınması,

seslendirilmesi ve anlamının bulunması sonucunda akıcı okuma gerçekleşmektedir. Akıcı bir şekilde okuma yapmak isteyenler okuma sırasında uygun yerlerde durarak nefes almalı ve yazarın ne anlatmak istediğini anlama gibi becerilerini geliştirmelidir (Güneş, 2007, s.92). Piper (2010) akıcı okumayı doğru okuma, hızlı okuma, prozodiyle okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere dört alt beceriye ayırmakta ve tanımını yaparken de metni kolay bir şekilde okuma becerisi olduğunu belirtmektedir. Akıcı okuma yapan bir okur bu dört alt beceriyi kullanmaktadır. Bu okurlar, okuduklarını daha iyi anlamaktadır (Pinnel, Pikulski, Wixson, Campbell, Gough & Beatty, 1995). Akıcı okuma; ifade, netlik, doğru ve hızlı okumayı içeren bir beceridir (Kodan, 2015, s. 22).

İlkokul yıllarında öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanmaları sağlanmalıdır. Üst sınıflara ulaştıkça öğrencilerin karşılaştığı metin türleri farklılaşmakta ve anlaşılması daha da zorlaşmaktadır. Bu nedenle akıcı okuma konusundaki eksiklikler ilkökul döneminde giderilmelidir. Akıcı okuma becerisini ilkökulda kazanabilen öğrenciler daha sonra yeni bilgilere ulaşmakta zorluk yaşamayacaklardır. Akıcı okuma becerisi gelişen öğrencilerin anlama becerisi de gelişmektedir (Nunez, 2009; Therrien & Hughes, 2008). Öğrencilerin akademik başarı ile akıcı okuma becerisi arasındaki ilişki yadsınamaz. Öğrencilerde akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin şu noktaları dikkate almaları gerekmektedir (Allington, 2006, s. 105):

- Öğrenci düzeyine uygun olan okuma araç ve gereçleri seçilmeli,
- Okuma hatalarının belirlenmesi için sesli okuma uygulamaları yapılarak gerekli dönüt ve düzeltmeler verilmeli,
- Okumada yalnızca hız ya da anlama üzerinde yoğunlaşmamalı,
- Sesli okuma uygulamalarında hata yapıldığında okuma aniden kesilmemeli, özellikle sırayla okuma yapılıyorsa uzun açıklamalar yapılamamalı,
- Akıcı okumalar sessiz okumalarda tavsiye edilmeli, uygulama sırasında dikkatin metne verilmesi gerektiği belirtilmeli,
- Model okur olarak öğretmen rol model olmalı,
- Akıcı okumada zorlanan öğrencilere daha önceden okudukları kolay metinler tekrar ettirilmeli,
- Okuyacağı metni belirleyen öğrencilere, düzeylerine uygunluğuyla ilgili gerekli yönlendirmeler yapılmalı,
- Öğrencilerin, anlamlı ve anlamsız kelimelerden oluşan listeye bakarak farkı ayırt etmeleri istenmelidir.

2.1.9.1. Akıcı okumanın boyutları. Kelime tanımada doğruluk, kelimelerin hızlı bir şekilde tanınması ve çözümlenmesi, metnin anlamlı biçimde yorumlanması akıcı okumanın boyutlarındandır. Prozodik okuma için kelimeleri doğru ve otomatik biçimde okuma, şartların oluşmasını sağladığından bu boyutların hepsi birbirleriyle ilişkilidir. Rasinski (2004) etkili bir anlama için bu boyutların üçünün de önemli olduğunu belirtmektedir. Alan yazında akıcı okuma tanımlarının doğru okuma, okuma hızı ve prozodi üzerinden yapıldığı ifade edilmektedir (Baştuğ; 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Keskin, 2012; Ülper ve Yağmur, 2016).

2.1.9.1.1. Doğru okuma. Kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etme, akıcı okumayı oluşturan bileşenlerden biri olan doğru okuma boyutunu ifade etmektedir. Massey (2008) doğru okumayı, dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi olarak tanımlamaktadır. Kelime tanıma, okuma sürecinin temelidir. Okuma sürecinde öncelikle sesler ve heceler daha sonra ise hecelerden yola çıkılarak kelimeler oluşturulmakta ve doğru kelime tanıma becerileri öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Baştuğ, 2012). Öğrenciler kelime tanımada sorun yaşarsa okuması oldukça yavaş ve sıkıntılı olmaktadır. Bu öğrenciler; sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamamakta, harfleri karıştırmakta, hecelemede güçlük yaşamakta, tahmin ederek ya da ezbere okumaya çalışmakta, kelimeleri değiştirerek olmayan bir sesi eklemekte/çıkarmakta ve okurken gereksiz tekrarlamalar yapmaktadır (Akyol, 1996). Okur, ön bilgilerini kullanıp yeni karşılaştığı kelimeleri tanıyarak metni anlamaya çalışmaktadır. Doğru kelime tanıma becerisi kazanmadan akıcı okumak mümkün değildir. Akıcılık için doğru kelime tanıma önemlidir ancak akıcılığın tek belirleyicisi değildir. Akıcı okuma becerisini kazandırmak için öğrencilerin hızlı olmalarını sağlamak da önem taşımaktadır.

2.1.9.1.2. Okuma hızı. Akıcı okuma boyutlarından olan okuma hızı bileşeni, kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir. Okur, doğru kelime tanıma becerisiyle birlikte metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı kelimeyi görme, tanıma ve okuma süresidir. Okuma hızında ilerleme kaydedilmesi akıcı okumanın gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle okuma hızı, akıcı okumanın gelişiminin önemli bir göstergesi haline gelmektedir (National Reading Panel, 2000). Okur, doğru okumaya fazla odaklanıp hızı göz ardı etmemelidir. Okurdan kelimeleri tanıyarak hiç hata yapmadan doğru okuması beklenirse tam tersi hata yapmaktan korkarak okuma hızını düşürecektir. Okuma hızının düşmesi demek metnin daha az bölümünün okunması anlamına gelmektedir. Bunun sonucunda da bu okurlar metni daha az anlamaktadırlar. Bu durum okuma hızı ile

okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Mastropieri, Leinart & Scruggs, 1999). Okuma hızı düşük olan okurlar, metinde anlatılmak istenen düşünceleri birleştirmede ve bunlardan anlam kurmada zayıf kalmaktadırlar. Diğer taraftan metnin yapısal ve anlamsal özelliklerinin gözden kaçırılmasına sebep olabileceğinden dolayı çok hızlı okuma yapmak da akıcı okumayı engellemektedir.

Alan yazında “otomatikleşme” kavramının tanımına bakıldığında, akıcı okumanın okuma hızı ve doğru okuma bileşenlerinin birlikte kullanılması demek olduğu görülmektedir. Nitelikli okuma-anlama sürecinin gelişmesi için okuma becerisinin otomatikleşmesi gerekmektedir (Stahl & Kuhn, 2002). LaBerge & Samuels (1974; Akt: Yıldız, 2013), okuma sürecini otomatikleşme kuramıyla açıklayarak, akıcı okumanın gelişiminde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Bu nedenle Samuels’e (1979) göre akıcılıkta, okuma hızı doğru okuma becerisinden daha çok önem verilmesi gereken bir konudur. Akıcı okurların anlama yeteneğine sahip olması ve kelime tanımada otomatikleşmesi gerekmektedir. Kelime tanımada otomatikleşen bir okur, dikkatini anlamaya verebilir ve metni daha iyi kavrayabilir. Okurlar kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanıdıklarından dolayı noktalama, vurgu, tonlama ve anlam oluşturma gibi prozodik özellikleri sergileyebilmektedir. Okumada otomatikliği kazanma, akıcı okuma ve anlamının yanında akıcı okumanın bir diğer ögesi olan prozodi için de önemlidir (Wilger, 2008).

2.1.9.1.3. Prozodi. Prozodi kavramı müzik ve konuşma terimi olarak da sıklıkla kullanılmaktadır. TDK’ya (2019c) göre müzikteki prozodi, bestede hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle tam uyması olarak açıklanırken; dil bilimi açısından ise prozodi, ses bilgisi öğelerinin tamamıdır. Alan yazında okunulanı anlama ile prozodi arasındaki ilişkiyi ifade eden farklı görüşler yer almaktadır. Bu görüşlerden ilki anlamının sebebi prozodi olabilir, ikincisi ise anlamının sonucu prozodi olabilir. İlk görüşe göre okur, uygun prozodiyi kullandığı için okuduğunu anlar, ikinci görüşe göre ise okur, okuduğunu anladığı için uygun prozodiyi kullanır (Deeney, 2010). Bu görüşler dışında bazı araştırmacılar anlama ile prozodi arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu savunmaktadırlar (Dowhower, 1987). Bütün bu görüşlerin ortak yönü ise prozodi ve anlama arasında bir ilişkinin olduğudur.

Okuma alanına akıcı okuma çalışmalarıyla birlikte giren prozodi kavramı daha sonraki sesli okuma ve akıcılık çalışmalarında (Dowhower, 1991; Rasinki, 2004; Schwanenflugel, Meisinger, Wisenbaker, Kuhn, Strauss & Morris, 2006) otomatikliğin

yanında belirtilmeye başlanmıştır. Bu çalışmalarda akıcı okuma açıklanırken prozodi de kullanılmıştır. Prozodik okuma yapan bir okur, metnin anlamına ve yapısına göre uygun duraklamalar yapar, vurgu ve tonlamalara dikkat eder ve okuma sürecini kontrol ederek duygulu ve anlamlı bir okuma gerçekleştirir. Prozodik okuma, duygu ve ritmi telaffuza yansıtma özelliğinin okumada oluşmasıdır (Kuhn & Schwanenflugel, 2006). Clay & Imlach (1971) yedi yaşındaki çocukların öyküleri okurken yaptığı duraklamalar, vurgular ve sesin yükseklik düzeyini ölçmüşlerdir. Sonuçlar; kısa ve daha az duraklama yapan, kelimeleri daha fazla vurgulayarak okuyan ve ses yüksekliğini farklı tonlarda kullanabilen öğrencilerin, okumada daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Dinleyicinin dinlediğini anlamasına yardımcı olan konuşmadaki prozodi; vurgu, tonlama, anlamlı gruptama ve duraklama gibi prozodik özellikleri içermektedir. Kelimelerin doğru ve hızlı okunmasının yanında noktalama ve duraklama gibi özelliklere dikkat etmeyi gerektiren prozodik okuma daha karmaşık bir okuma becerisidir. Okur, prozodik okuma yaparken sesinin sohbet eder gibi olmasına dikkat etmeli ancak gereken yerlerde de vurgu ve tonlamalara bağlı olarak sesini yükseltip alçaltabilmelidir (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl, 2004). Okumada bu becerilere sahip olanlar akıcı okur olarak tanımlanabilmektedir.

Prozodi ile anlama ilişkisinin var olması (Deeney, 2010; Kuhn, 2005; Miller & Schwanenflugel, 2008; Piper, 2010; Schwanenflugel ve diğ., 2004) onun akıcı okumada önemli hale gelmesine neden olmaktadır. Rasinski (2004) okunan metnin tam olarak anlaşılabilmesi için prozodik okumanın yapılması gerektiğini savunmaktadır. Vurgu ve tonlama yapılarak gerçekleşen prozodik okuma, okurun okuduğu materyali anlayıp anlamadığının göstergesidir. Çünkü metni anlamadan vurgu ve tonlama yapmak çok zordur. Akıcılığı geliştirmek için verilen eğitim okurun aynı zamanda anlamasını da geliştirir (Kuhn, 2005). Bu kapsamda prozodi, okuma sürecinde hem anlamayı etkileyen hem de anlamadan etkilenen bir akıcı okuma becerisidir.

2.1.10. Akıcı Okuma ve Metin Türleri

Metin, “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2. Basılı veya el yazması parça” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019d). Üzerinde anlam kurulan her şeye metin denilmektedir (Akyol, 1996, s. 8). Metin ile okurun etkileşimi olan okuma sürecinde, okur metni anlamayı amaçlamaktadır. Okuma metinleri içerikleri ve yapısal özellikleri bakımından farklılaşarak çeşitlilik göstermektedir (Pardo, 2004; Shin, 2002). Okuma metin türlerinden olan öyküleyici metinler öykü

elementlerini içeren tek bir yapıdayken; bilgi verici metinler açıklama, karşılaştırma, neden sonuç ilişkisi ve problem çözme gibi farklı yapıları içermektedir (Akhondi, Malayeri & Samad, 2011). İlkokulda özellikle birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrencilerin karşılaştığı ilk metin türü öyküleyici metinlerdir. Çünkü öyküleyici metinleri okumak ve anlamak daha kolay olmaktadır. Doğrudan bilgi vermeyi hedefleyen, düz anlatımlı metinler ise bilgi verici metin türü olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2007, s. 16). Öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe bu tür metinlerle daha çok karşılaşır. Konu alanı ders kitaplarında daha çok bilgi verici metinler yer almaktadır. İlkokulda öğrenciler bilgi verici metinlere hem yapısal olarak hem de içerik olarak aşına olmadığından dolayı onları okumak ve anlamak genellikle daha zor gelmektedir (Williams, 2005). Metin türleri, akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir. Saenz & Fuchs (2002) yaptıkları çalışmada, yapılan deneysel çalışmalarda bilgi verici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha zor anlaşıldığını belirtmektedir. Rasinski (2004) bilgi verici metinlerin akıcılık öğretimi için çok uygun olmadığını iddia etmektedir. Bu iddiayı destekleyen Akyol ve Temur (2006) yaptıkları çalışmada öğrenciler, öyküleyici metinleri bilgi verici metinlere göre daha hızlı okumuştur. Diğer metin türlerinden monolog, şiir, tiyatro türündeki metinler, öyküleyici metin gibi akıcı okuma için uygun metinlerdir. Bu kapsamda akıcı okuma çalışmaları yapılırken öğrencilere öyküleyici türde metinler ya da şiirler okutulmalıdır. Bu çalışmaların aksine Hiebert (2005) yaptığı çalışmada, akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi açısından bilgi verici ve öyküleyici metinler arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Okumalardaki akıcılığın sağlanabilmesi, öğrencilerin akademik ve günlük yaşamları içerisinde öğrendikleri birçok konuyu anlamaları, her anlamda başarılı olmaları adına oldukça önemlidir. Okurun, okuduğu metin ile anlaması arasındaki ilişki değerlendirildiğinde elde edilen olumsuz sonuç irdelenmeli ve akıcı okumada belirlenen problemlerin çözümüne karşı uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanarak akademik başarı artırılmalıdır.

2.1.11. Akıcı Okuma Yöntem ve Teknikleri

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerisi elde etmesi diğer öğrencilere göre daha fazla zaman almaktadır. Dolayısıyla önce okuma hızları belirlenip etkili yöntemler kullanılarak bu durumun iyileştirilmesi gerekmektedir (İşcan ve Coşkun, 2016, s. 821-846). Öğrencilerin akıcı okuma becerisini edinmesi için çeşitli yöntem ve teknikler vardır. Bu yöntemler, grupla uygulanmaya elverişli olduğu kadar bireysel olarak

da uygulanabilecek yöntem ve tekniklerdir. Burada önemli olan, öğrencilerin okuma performanslarına hangi yöntemin uygun olduğunun belirlenmesidir. Genel olarak kullanılan yöntemler aşağıda sıralanmaktadır.

2.1.11.1. Okuma tiyatrosu. Öğrencilerin metnin yapısını, ana fikrini, dilini, karakterlerinin özelliklerini anlamaları için yapılan okumadır (MEB, 2006, s. 68). Metin okunduktan sonra diyaloglar oluşturulmakta ve tiyatro metni haline getirilerek sunulmaktadır (Yıldız ve diğ., 2006). Bu tekniğin kullanımında metinde değişiklik yapılmalıdır. Her öğrencinin rolüne hazırlıklı olması çok önemlidir. Okuma tiyatrosunun başarılı olabilmesi kullanıcıların beceri ve çalışkanlıklarıyla doğru orantılıdır. Ayrıca ses tonu, jest ve mimikler, vurgu ve tonlamaların yerli yerinde kullanılması bu teknikte çok önemlidir. Okuma tiyatrolarında öğrenci, metinde yer alan karakteri canlandırabilecek düzeye gelmek için okuma sayısını artırmaktadır (Akyol, 2012, s. 86). Okuma sayısının artması akıcı okumaya önemli katkı sağlamaktadır. Okuma tiyatrolarında öğrenciler bir şiir, kısa öykü ya da tarihi bir metni canlandırabilmektedir. Hıza ve vurguya dikkat edilmelidir (Duran ve Sezgin, 2012a). Akıcılığı geliştirmek için kullanılan etkili yöntemlerden biridir.

Okuma tiyatrolarının akıcı öğrenmeyi desteklemesinin yanı sıra öğrenmeyi zevkli hale getirdiği de bilinmektedir. Sesli okuma etkinliklerinde heyecanı artıran eğlendirici bir yöntem olarak ifade edilebilir. Okuma uygulamalarında okumaya yönelik becerileri geliştirmeye katkı sağlayan bu yöntemin, okunan materyalin anlama düzeyini artırdığı belirtilmektedir (NWT, 2017, s. 3). Bu yöntemde istenilen başarıyı yakalamak için senaryo seçimine dikkat etmek gerekmektedir. Öğrencilerin düzeylerine uygun ve ilgi çekici senaryolar tercih edilmelidir. Ayrıca tercih edilen senaryonun içerik olarak zengin kelime dağarcığına sahip olması, dil bilgisi kuralları yönüyle doğru olması ve farklı konularda hazırlanması önem taşımaktadır.

2.1.11.2. Söz korusu. Metnin topluca sesli okunmasına, seslendirilmesine söz korusu adı verilmektedir (Karatay, 2014, s. 63). Söz korusu, hep beraber okuma, grup biçiminde okuma, karşılıklı okuma vb. biçiminde yapılabilir (Yıldız ve diğ., 2006). Söz korusu, akran desteğini içerir ve iş birliğine dayanmaktadır. Bu tekniğin amacı öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir (MEB, 2006, s. 68). Öğretmen iyi okuyan öğrencilerle, zayıf okuyan öğrencileri bir araya getirmektedir. Gruplar kendi içlerinde metnin bir bölümünü veya tamamını okumaktadırlar (Akyol, 2014). Söz korusu

teknikinin kullanılması öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlarken, birlikte grup çalışması yapabilme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır. Tekniğin sınıf ortamında ve tüm öğrencileri içine alacak şekilde uygulanması isteksiz öğrencileri de sürece dâhil etmektedir.

2.1.11.3. GÜDÜMLÜ OKUMA. Bir kitabın öğretmen tarafından açıklanarak okunmasına güdümlü okuma adı verilmektedir (Yılmaz, 2014, s. 91). Öğretmen tarafından okunacak kitap önceden belirlenerek okunmayacak bölümler varsa belirlenmeli, sorulacak sorular ve muhtemel cevaplar hazırlanmalı, her bölümün sonunda öğrencilerin yazarın amacını kavrayıp kavramadıkları kontrol edilmelidir. Güneş (2007, s.281) güdümlü okumanın öğrencinin bağımsız okur olabilmesi için gerekli olan alt yapıyı oluşturması, öğrencinin metinde verilen yeni fikirleri kendi yaşamıyla ilişkilendirerek metni anlamlandırmasını sağlaması ve öğrencinin çeşitli tekniklerle kelimelerin anlamını bulmasına yardımcı olması bakımından önemli olduğunu belirtmektedir.

2.1.11.4. TEKRARLI OKUMA. Akıcı okuma yöntemlerinin en çok kullanılan tekniklerinden biri tekrarlı okumadır. Metnin öğrenci tarafından akıcı bir şekilde okunana kadar birkaç kere tekrar edilerek okunmasıdır (Samuels, 1979). Bu nedenle daha çok okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde uygulanmaktadır (Akyol, 2014). Therrien & Hughes (2008) yaptıkları çalışmada tekrarlı okumanın okuma doğruluğunu, okuma hızını, prozodisini ve okuduğunu anlamayı geliştirme yönündeki katkısını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Rashotte & Torgesen (1985) bu tekniğin özellikle okuma problemi olan öğrencilerde doğru okumayı ve okuma hızını geliştirdiğini belirtmektedirler. Dowhower (1994) ve Martinez, Roser & Strecker, (1998), yaptıkları meta-analiz çalışmalarında tekrarlı okuma tekniğinin uygulandığı çalışmaları değerlendirmişler ve tekrarlı okuma tekniğinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Tekrarlı okuma, okuma hatalarını azaltmada, okuma hızını arttırmada ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlamada yararlıdır. Tekrarlı okumanın dört aşaması vardır:

1. Öğrenci metni okur ve okumaları kayıt altına alınıp hataları belirlenir.
2. Metin sesli ve sessiz olarak öğrenci tarafından kendi kendine okunur.
3. Tekrar okuma yaptırılıp yeniden kaydedilir.
4. İlk yapılan okuma ve son yapılan okuma kayıtları incelenerek aradaki farklar belirlenir (Reutzel & Cooter, 1996; Akt: Çankal, 2018).

Tekrarlı okuma yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Okutulan metin öğrenci düzeyine uygun olmalı, çok zaman almamalı, dikkat çekici metinler seçilmeli ve öğrenciye öğretmen veya bir başka öğrenci rehber ve model olmalıdır.

2.1.11.5. Eko (Yankılayıcı) okuma. Öğretmenin sesli bir şekilde okuduğu kelime, cümle veya kısa bir metnin öğrenciler tarafından tekrar edilmesi eko (yankılayıcı) okumadır. Bu teknik, okuma sırasında sesin nasıl kullanılacağı üzerine yoğunlaşma olanağı tanımasından dolayı yararlı bir teknik olarak kabul edilmektedir (Güneş, 2007). Öğretmen metinde geçen kelime veya cümleleri okuduktan sonra, öğrenciler tarafından tekrar edilir. Güneş (2007) eko (yankılayıcı) okuma sırasında öğrencilerin öğretmenden nasıl tonlama ve vurgu yapmaları gerektiğini duymalarının oldukça yararlı olduğunu belirtmektedir. Okuma sırasında şu basamaklar takip edilmektedir:

- Öğretmen okurken, öğrenci takip eder.
- Öğrenci tekrarlar.
- Öğrencinin hataları öğretmen tarafından düzeltilir.
- Öğrenci tekrar okur (Duran ve Sezgin, 2012a).

2.1.11.6. Eşli okuma. Eşli okumada öğrenci ve öğretmen bir araya gelerek okuma uygulaması yapmaktadır. Okuması zayıf olan öğrenciye okuması iyi olan bir öğrencinin eşlik etmesine dayanan bu yöntemde, iyi okuyan öğrencinin zayıf okuyan öğrenciye göre okuma hızını ayarlaması gerekmektedir. Zayıf okurun takıldığı yerde yardımcısı hemen müdahale ederek devam etmesini sağlamalıdır (Akyol, 2014). Eşli okumanın nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili çalışmalarda bu yöntemin uygulama basamakları şu şekilde belirtilmektedir (Yamaç, 2014, s. 636):

- Öğrenci kendisi bir metin tercih eder,
- Seçtiği metni tercih etme sebebiyle ilgili tartışılır,
- Model okurla birlikte öğrenci metni okur,
- Okuma sürdürülürken hatalar anında düzeltilir,
- Model okur hatalı sözcüğün doğrusunu söyler,
- Okuma tamamlandığında metin ile ilgili anlam üzerine konuşulur.

Topping (1995) eşli okumayı karşılıklı yapılan okuma olarak tanımlamaktadır. Güçlü-zayıf okur ya da öğretmen- öğrenci gibi karşılıklı uygulanabilir. Eşli okuma sayesinde okuma daha etkili olmaktadır. White (2014) eşli okuma yönteminin üç aşamada uygulanabileceğini belirtmektedir. İlk aşama, okuma öncesinde yapılacak olan ön

hazırlıklardır. Bunlar; okurun düzeyine uygun akıcı okuma yapabileceği bir kitabın seçilmesi ve okurun istediği metni seçmesine izin verilmesidir. İkinci aşamada, beraber yüksek sesle okuma yapılmalı, okuma zorluğu ya da yanlış okuma yapılsa bile okurun rahat olmasına olanak sağlanmalı ve tekrarlar yapılmalıdır. Üçüncü aşamada, okuma sonrası yapılması gereken basamaklar yer almaktadır. Okunan metin hakkında tartışma yapılmalı, metin ile ilgili sorular sorularak okuma pekiştirilmeli ve en sonunda da metnin tümü hakkında yorumlarda bulunulmalıdır.

2.1.11.7. Paylaşarak okuma. Paylaşımlı okuma, öğretmen ve öğrencinin birlikte okumaları ve bazen öğretmenin, bir cümleyi bitirmeyip kaldığı yerden öğrencinin devam ederek okuduğu yöntemdir (Hudson ve diğ., 2005). Bir metnin bölümleri öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci biçiminde oluşturulan gruplara paylaştırılarak sırası gelen kendi kısmını okumaktadır. Bu yöntem öğrencinin güdülenmesini ve etkin katılımını sağlamaktadır (Güneş, 2007). Paylaşarak okuma sayesinde öğrenci kendi başına okuma olanağı bulduğundan metne ilişkin ilgisi artmakta ve böylece başarıya duygusunu da hissetmektedir (McLoughlin, 2010). Ayrıca akıcı okumaya ve uygun okuma davranışlarının kazanılmasına fırsat sunarken, öğrencilerin okumadan keyif almalarına olanak tanımaktadır.

2.1.11.8. Nörolojik etki yöntemi. Nörolojik Etki Yöntemi (NEY) ile uygulama sırasında öğrencinin öğretmeni model alması ve yapılan tekrarlarla okuma düzeyinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Akyol, 2014; Baştuğ ve Kaman, 2013; Keskin, 2012). Bu yöntemde zorluk derecesi okurun, okuma düzeyine bağlı olarak esnek tutulmaktadır. Başlangıç aşamasında, nörolojik etkinin yaratılması için öğretmen biraz hızlı okumakta ve bu nedenle öğrenci, öğretmenini takip etmekte zorlanmaktadır. Uygulamalar devam ettikçe ses yüksekliği ve okuma hızı, uygun düzeye ayarlanarak, öğrenci metni takip etme düzeyini geliştirmektedir. Okuma düzeyi düşük olduğundan öğrenci daha fazla yorulabilir. Bu nedenle ilk yapılan okumalar 10 dakika kadar olmalı ve öğrencinin ilerleme durumu dikkate alınarak bu süre artırılmalıdır (Akyol, 2014; Baştuğ ve Kaman, 2013; Keskin, 2012).

2.1.11.9. Kelime tekrar tekniği. Kelime tekrar tekniği, metin okunurken yanlış telaffuz edilen kelimelerin doğru bir şekilde okunana kadar tekrar tekrar seslendirilmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2008a). Bu tekniğin en önemli katkılarından biri, yapılan yanlışın hemen düzeltilmesine ve böylece metnin daha doğru olarak okunmasına

olanak sağlamasıdır (Glazer, 2007). Kelime tekrar tekniğinde, öğretmenin takibinde öğrenci metni okuduktan sonra yanlış bir şekilde telaffuz edilen kelimeler öğretmen tarafından önceden hazırlanmış olan kartlara yazılmaktadır. Daha sonra öğrenci metni tekrar okumakta ve doğru okunan kelimelerin kartları kaldırılırken, ikinci defa yanlış okunan kelimelerin olduğu kartlar tekrar okutulmak için saklanmaktadır. Yanlış okunan kelimeler öğretmen tarafından okunmakta ve öğrencinin tekrar etmesi istenmektedir. Bu uygulama öğrencinin kelimeleri doğru olarak okuyuncaya kadar tekrarlanmaktadır (Rosenberg, 1986).

2.1.11.10. Rehberli okuma. Rehberli okuma, öğretmenin ya da bir yetişkinin öğrenciyle beraber okuması, okuma sırasında öğrenciyi gözlemlemesi, okuma uygulamalarını takip etmesi ve okuma becerilerinin desteklenmesidir (Duran ve Sezgin, 2012b). Bu destek genellikle yetkin okurun okuma becerilerinde model olmasını kapsamaktadır. Öğrenci – öğrenci, öğretmen – öğrenci veya öğrenci – aile biçiminde rehberli okuma grupları oluşturulabilmektedir (Güneş, 2007, s. 278). Öncelikle metin, yetkin bir okur tarafından okunmakta ve öğrenci de bu okumayı dinlemektedir. Rehberli okumanın ardından, öğrenci tarafından okuma yapılmakta ve yetkin okumayı model alması desteklenmektedir (Meyer & Felton, 1999). Okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodik okumayı kapsayan akıcı okumada, öğrencilerin uygun bir modeli gözlemlemesi ve dinlemesi kendi okumalarını geliştirmelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin akıcı okumalarını sağlamak, kelime hazinelerini zenginleştirmek ve bilgilerini artırmak amacıyla rehberli okuma yapılabilir. Bu yöntem ile öğretmen ses kaydı da alarak öğrencilerinin ne düzeyde okuduklarını anlayabilir. Rehberli okuma ile okurlar serbest okuma düzeyine rahatlıkla geçebilmektedir.

2.1.12. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Akıcı Okuma

Okuma becerisinin ilkökul birinci sınıftan itibaren geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bu becerilerin yaşam boyu kullanılmasına ilişkin etkinliklerin yapılmasının ne kadar önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Okuma becerilerinin gelişmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını artırması, kişiliğini geliştirmesi ve böylece toplumda diğer insanlarla etkili iletişim kurması açısından yararları da vurgulanmaktadır. Programda okuma öğrenme alanı incelendiğinde, “okuma kurallarını uygulama” alt başlığında akıcı okuma ile ilgili kazanımların her sınıf düzeyinde yapılandırıldığı görülmektedir. “Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.”, “Noktalama

işaretlerine dikkat eder.”, “Akıcı okur.” kazanımlarına her sınıf düzeyinde, “İşitilebilir bir ses tonuyla okur.” kazanımına 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde, “Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.” kazanımına 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde yer verilmiştir (MEB, 2009). Programda belirtilen kazanımlarla birlikte akıcı okumanın bileşenleri olan doğru okuma ve prozodi de ele alınmıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak üç başlıkta düzenlenmiştir. Ayrıca birinci sınıfa uygun olacak şekilde “ilk okuma” öğrenme alanı da bulunmaktadır. Okuma öğrenme alanının, öğrencilerin akıcı okumayı gerçekleştirmesini amaçladığı görülmektedir. İlgili alandaki kazanımlar ise anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır (MEB, 2015, s. 6-7). 1. sınıf akıcı okuma kazanımları “Düz metin ve şiirleri okur ve grup okumalarına aktif olarak katılır.” “Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” “Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, işitilebilir bir ses tonuyla okur.” “Parmakla takip etmeden, uygun hızda okur.” biçimindedir. 2. sınıf akıcı okuma kazanımları incelendiğinde, “Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” “İşitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.” “Parmakla takip etmeden, sınıf düzeyine uygun hızda okur.” “Türün özelliklerine uygun okur.” “Bir diyalogu kahramanları canlandırarak okur.” “Şiiri düz yazıdan ayırt eder.” olduğu görülmektedir. 3. sınıfta yer alan akıcı okuma kazanımları, “Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur.” “Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.” “Şiiri ve düz yazıyı türün özelliklerine göre okur.” “Bağımsız olarak öykü, drama ve şiirleri okur ve anlar.” “Parmakla takip etmeden, uygun hızda sesli veya sessiz okur.” biçiminde yer almaktadır. Son olarak 4. sınıfta “Bağımsız olarak farklı metin türlerini okur ve anlar.” “Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.” “Uygun hızda sesli veya sessiz okur.” “Metin türünü dikkate alarak okur.” akıcı okuma kazanımlarının olduğu görülmektedir (MEB, 2015). Programda “Doğru telaffuz eder, vurgu ve tonlamaya dikkat eder, uygun hızda okur, heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir ses tonuyla okur” ifadelerinin olması akıcı okumanın bileşenlerine de yer verildiğini göstermektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla sessiz ve sesli okuma, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma gibi çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmektedir. 1. sınıf okuma kazanımları okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başlıkları altında düzenlenirken; 2, 3

ve 4. sınıf okuma kazanımları akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olmak üzere üç başlıkta yer almıştır. Programdaki akıcı okuma kazanımları 2015 programına göre hem sayı olarak artmış hem de daha ayrıntılı olacak şekilde programda yer almıştır. Akıcı okuma kazanımları 1. sınıfta “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” “Şiir okur.” “Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.” “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” “Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.” “Okuma stratejilerini uygular.” biçimdedir. 2. sınıfta yer alan akıcı okuma kazanımları ise “Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.” “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” “Şiir okur.” “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” “Okuma stratejilerini uygular.” olarak belirtilmektedir. 3. sınıf akıcı okuma kazanımları, “Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.” “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” “Şiir okur.” “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” “Okuma stratejilerini uygular.” biçimindedir. Son olarak 4. sınıfta “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” “Şiir okur.” “Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.” “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” “Okuma stratejilerini uygular.” akıcı okuma kazanımları olarak görülmektedir (MEB, 2019).

Akıcı okumanın incelendiği 2009, 2015 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde, programlar yenilendiğinde akıcı okumanın okuma eğitimindeki yerinin daha önemli hale geldiği görülmektedir. Programda her sınıf düzeyinde yer alan “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.” ve “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” kazanımlarıyla kısmen prozodi üzerinde durulduğu da dikkat çekmektedir.

2.1.13. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama

Alan yazın incelendiğinde okumanın, okunan bilgilerin anlamlandırılmasına yönelik bir eylem olduğu görülmektedir. Okuma eylemini gerçekleştirirken, amacın anlama olduğu yapılan çalışmalarda (Akyol, 2006; Kuhn, 2004; Kuhn & Swanenflugel, 2006; Paris & Paris, 2001) vurgulanmaktadır. Okunan metin anlamlandırılmıyorsa okuma eyleminin tam olarak yapılmadığı söylenebilir (Paris & Paris, 2001). Okuma becerisinin gelişimi, okurun daha başka alanlardaki gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Okudukları ile etkileşim kurma ve okuduklarını anlama olanağı tanıyan okuma becerilerden biri akıcı okumadır (Wills, 2008). Akıcı okurlar, bu okuma becerisine sahip olduğu için kelimeleri çözümlenmekle uğraşmazlar ve okuduklarını anlamada dikkatlidirler.

Ancak akıcı okuma becerisine sahip olmayan ve bu nedenle kelimelere dikkat etmek zorunda olan okurlar, okuduklarını anlamada zorluk çekmektedirler. Bu okurlar kelimeleri çözümlenmeye uğraştıkları için metni anlamada zorlanmakta ve bu durum onlar için sorun oluşturmaktadır (Hudson ve diğ., 2005). Bu kapsamda okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasında güçlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir (Biancarosa & Cummings, 2014). Alan yazında bu ilişki ile ilgili; akıcı okumanın okuduğunu anlama için ön koşul olduğu, akıcı okumanın okuduğunu anlamının sonucunda ortaya çıktığı ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı etki olduğu biçiminde farklı görüşler yer almaktadır. Bu görüşlerin ortak noktası, akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğudur. Alan yazında akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi gösteren birçok akademik çalışmaya (Aktaş ve Çankal, 2019; Albadawi, 2017; Baker, Smolkowski, Katz, Fien, Seeley, Kame'enui & Beck, 2008; Başaran, 2013b; Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Calet, Defior ve Palma, 2015; Çakır, 2014; Çankal, 2018; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Duran ve Sezgin, 2012a; Esmer, 2019; Kodan, 2015; Padeliadu & Antoniou, 2013; Pikulski & Chard, 2005; Rachmatia, 2016; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009; Ravid & Mashraki, 2007; Sezgin ve Akyol, 2015; Uyar, 2015; Uzunkol, 2013) rastlanmıştır. Bu çalışmalar akıcı okuma becerisi geliştikçe, okuduğunu anlama becerisinin de olumlu etkilendiğini ve geliştiğini ortaya çıkarmaktadır.

Akıcı okumanın temel amacı, metnin kolay okunmasına ve okunulunun anlaşılmasına yardım etmektir. Torgesen (2002) okurların, okuduğunu daha iyi anlamaları için, dili anlama becerilerine ve akıcı okuma becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Akıcılık, okuma ile anlama arasında adeta bir köprü görevi görmektedir (Pikulski & Chard, 2005). Reutzel & Hollingsworth (1993) yaptıkları çalışmada akıcı okuma eğitiminin ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda akıcı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Akıcı okuma ile ilgili yapılan araştırmaların odağında okuduğunu anlama yer almaktadır. Akıcı okuma becerisinin önemi, okuduğunu anlama ile açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.14. Eleştirel Okuma Becerisi

Günümüz eğitim programlarının temel hedefi; toplum içinde kendilerini ifade eden, edindiği bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip üzerinde düşünen, sorgulayan ve kendisi için gerekli olan bilgiyi alıp kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu hedefler göz önünde bulundurulduğunda, programın okuma öğrenme alanında yer alan “eleştirel okuma

becerisi” dikkat çekmektedir. Ünal’a (2006, s. 103) göre eleştirel okuma, okuduğunu anlamaya, okudukları üzerinde düşünmeye ve bunları değerlendirmeye yönelik yapılan çalışma ve etkinlik temelli bir süreçtir. Çifçi (2006, s. 56-57) sahip olunan bilgi ve birikimlerin süzgeç vazifesi gördüğü düşünsel bir inşa süreci olarak belirttiği eleştirel okumayı, Özüdoğru (2016, s. 115), eğitim aracılığıyla öğrenciye, her türlü yazılı metni sorgulayabilme becerisi kazandırmak olarak ifade etmektedir. Eleştirel okuma, kişinin okudukları ile ilgili düşünmesi ve oluşturduğu yargılarını yaşamında kullanabilmeyi alışkanlık haline getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2007). Bir metnin mesajlarını, olumlu ve olumsuz yönleri açısından ele alınarak okunmadır (Güleryüz, 2003). Eleştirel okuma tanımları incelendiğinde, okumanın sadece anlamak olmadığı, okurun anladığını yorumlaması, sorgulaması, değerlendirmesi gibi birtakım zihinsel etkinlikleri de içerdiği görülmektedir.

Eleştirel okumada amaç, okuduğunu anlamaktır (Ünal, 2006, s.80). Ancak önemli olan sadece anlamış olmak değil, okuduğunu anladıktan sonra onu değerlendirebilmek, yorumlayabilmek ve eleştirebilmektir. Eğer okur, metinde birbiri ile çelişen bilgiler olup olmadığına dikkat ederek okuduğunun doğruluğunu, güvenilirliğini ve geçerliliğini kontrol edebiliyorsa, okuduğu ile var olan bilgilerini karşılaştırabiliyorsa eleştirel okuma yapıyor denilebilmektedir. Yıldız (2008, s. 135) eleştirel okumanın amaçlarını; okudukları ile ilgili sorular sorabilme yeteneği kazandırmak suretiyle akıl yürütmelerini sağlamak, objektif bir bakış açısı geliştirmek, kendi doğrularını bulmak ve sorgulamak biçiminde sıralamaktadır. Eleştirel okuma eğitiminin amacı, öğrencileri düşünmeye cesaretlendirerek onlara çok yönlü bir bakış açısı kazandırmak, zihnin alışkanlıklarını sorgulatmak ve yaşamında kendi kararlarını alabilme becerisini onlara kazandırmaktır (Wolk, 2003, s.103). Eleştirel okurlar, okudukları materyalin yazılma nedenini merak etmekte ve okuma sırasında sorular üreterek cevaplarını bulmaya çalışmaktadır. Okuduğunu bir bütün olarak ele alarak kendi düşüncelerine uymayan ifadeleri de göz ardı etmeden yorum yapmaya çalışmaktadır. Eleştirel okumayı, “okurluk donanımı” olarak da nitelendiren Arıcı (2008) iyi bir eleştirel okurun yazarın amacını anlayabileceğini, okunan metnin türünü bulabileceğini, metnin paragrafları arasında neden-sonuç ilişkisi kurabileceğini ve yazarın anlatım biçimini belirleyebileceğini ifade etmektedir.

Ünal (2006, s.81-82) eleştirel okuma için okurun yerine getirmesi gereken birtakım şartların olduğunu belirtmektedir. Eleştirel okuma yapmak isteyen bir okur;

- Öncelikle anlamını bilmediği kelimeler ile çalışmalı, bu kelimelerin anlamlarını öğrendikten sonra kademeli bir şekilde metnin tamamının anlaşılması aşamasına geçmelidir.
- Gerçek anlamı dışında kullanılan kelimeleri ayırt edebilmelidir.
- Yazarın vermek istediği mesajı anlayabilmek için öncelikle yazının ana fikrini bulmalıdır.
- Metinde anlatılanları kendi cümleleriyle ifade edebilmelidir.
- Düşüncelerinin tutarlılığını denetleyebilmek için okunan metnin bölümleriyle bütünü arasındaki ilişkiyi kavrayabilmelidir.
- “Yazarın bu metni yazış amacı nedir?” sorusunu kendisine sorarak yazarın amacını belirlemeli ve sonra okuma yapmalıdır.
- Metni okumaya başlamadan önce “Bu metni neden okuyorum? “Okuma amacım ne?” gibi soruları kendisine sormalıdır.
- Okunacak olan materyalin düzeyine uygun olup olmadığını denetleyebilmek için kendisine “Bu metin bana uygun mu?” sorusunu sormadan okumaya başlamamalıdır.
- Okuma sonrasında değerlendirme ve karşılaştırma yapabilmek için metni okurken ön bilgilerini kullanmalıdır.
- Metni okuduktan sonra diğer kaynaklarla kıyaslayarak yorumlayabilmelidir.
- Edindiği bilgileri başkalarıyla tartışmalıdır. Yaratılan tartışma ortamı sayesinde farklı bakış açılarını görerek metne ilişkin geliştirdiği inançların doğruluğunu denetleyebilme olanağını elde edecektir.

McDonalds & Trautman (2006) uzun vadede başarılı olabilmek için okumayı iyi öğrenmenin yanında, eleştirel okuma becerilerinin de kazanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Eleştirel okuma; bireyin okuduğu materyali anlayarak yaratıcı bir kavrayışla devamlı ve bilinçli bir biçimde okumasını sağlamaktadır. Eleştirel okumanın yapıldığı yerde eleştirel düşünme de gerçekleşmektedir. Eleştirel okuma yapan öğrenciler, okuduklarını sorgulayıp değerlendirdiklerinden dolayı aynı zamanda eleştirel düşünebilirler. Bu süreç, öğrencilerin kendi düşüncelerini diğer insanların düşünceleriyle karşılaştırmayı ve gerekli görüldüğünde bu süreci gözden geçirmeyi öğrenmeleri için şarttır (Collins,1993). Bu kapsamda öğrencinin eleştirel okuma yapabilmesi için yaşına uygun metinleri istenen hızda okuyabilmesi, okuduğunu anlayabilmesi ve bu alanda yeterli

uygulama yapmış olması, bir başka ifadeyle eleştirel okuma için gerekli alt becerilere sahip olması gerekmektedir (Güleryüz, 2003).

2.1.14.1 Eleştirel okuma eğitimi. Eleştirel okuma becerisinin örgün eğitimde öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin uygun sınıf ortamı yaratması ve öğrencilere rehberlik etmesi gereklidir. Eleştirel okuma eğitiminin amacı yaratıcı, analitik düşünebilen, sorgulayan ve seçme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmektir. Collins'e (1993) göre öğretmen, öğrencilerin okuma amaçlarını belirlemeleri, hipotezler ileri sürmeleri ve okuma boyunca bu hipotezlerin doğruluğunu test etmelerine yardımcı olmalı, öğrencilere kendi okuma ve öğrenme süreçlerini incelemeleri ve eleştirel okuma için gerekli farkındalığı yaratacak soruları ortaya koymalı ve uygun strateji ve yöntemler kullanmalıdır. Şahinel (2002) eleştirel düşünme becerileri aracılığıyla bu becerilerden yararlanmayı hedef alan bir öğretim programının uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bunun için doğru soruyu sorma, yaratıcı drama, yeniden yapılandırma, sınıf içi değerlendirme tekniklerinin kullanımı, iş birliğine dayalı öğrenme yaşantısı hazırlama, örnek olay/tartışma gibi çeşitli strateji ve tekniklerin kullanılmasını önermiştir.

Derslerde öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırmak için öğretmenlerin yapması gereken etkinliklerin olduğu düşünülmektedir. Yıldız (2008) eleştirel okumanın yapılabilmesi için;

- Öğrencinin önceki yaşantıları ile metin arasında ilişki kurulması,
- Metinde anlatılanlar arasında neden sonuç ilişkisi kurulması,
- Öğrencilerin metni okurken sorular oluşturup bu sorulara cevap vermesi,
- Metinde verilen düşüncelere katılıp katılmadıkları yerlerin belirlenmesi gibi etkinliklerin gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Ateş (2013b) ise eleştirel okumanın gerçekleşebilmesi için metnin seçilmesi, öğretmenin ön hazırlık yapması, metindeki gerçekler ile fikirlerin ayrılması, görüşlerin ve taraflılığın belirlenmesi, iddiaların analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gibi etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini gösteren bazı davranışları (Kazancı, 1989; Akt., Doğan Yılmaz, 2010, s.13) şu şekilde belirtmektedir:

- Entelektüel merak: Karşılaşılan bir problem durumunda neden, nasıl diye merak etmek.
- Özgünlük: Veriler elde ederek ön yargısız karar verebilmek.

- Açık fikirlilik: Farklı görüşleri ön yargısız bir şekilde dinlemek.
- Sistemli olma: Veri elde ederken düzensizliğe sebep olmayacak şekilde hareket etmek.
- Şüphencilik ve eleştiri: Karar vermek için yeterli verilerinin olmasını beklemek.
- Neden-sonuç ilişkisi: İnanıldığı bilgilerin bilimsel verilere dayandığından emin olmak.
- Kesinlik: Bir durum karşısında karar vermede elinde kesin kanıtların olması eğilimi göstermek.
- Esneklik: Eğer vermiş olduğu kararın aksine bir kanıt bulursa ondan vazgeçerek yeni kararlar verebilmek ve gerekirse yöntemlerinde değişiklik yapabilmek.
- Gerçekçilik: Belirlenmiş gerçekleri kabul etmek.
- Israr ve inatçılık: Sadece gerçekleri bulma isteği göstermek.

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenebileceği öğretim ve öğrenim strateji, yöntem ve teknikleri katkı sağlayacaktır.

2.1.15. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma Becerisi

Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde, eleştirel okuma becerisine fazla yer verilmediği görülmektedir. Okuma eylemiyle birlikte kullanılan eleştirel düşünme becerisi ise dikkat çekmektedir.

2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eleştirel düşünmeye bir beceri olarak değinilmiştir. Bu amaçla eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, metinler arası okuma, girişimcilik gibi temel becerilere yer verilmiştir (MEB, 2009, s.11). Programın yöntem ve tekniklerinden biri olan sorgulayıcı okuma; “Bir dizi soruyla olguların neden-sonuç ilişkilerini araştırma, analiz etme, düşünce üretme, düşünceleri düzenleme, görüşleri karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi işlemleri gerektirmektedir.” biçiminde açıklanmıştır (MEB, 2009, s.352). Ayrıca “Metinler öğrencilerin hayal dünyalarını, yaratıcılıklarını zenginleştirecek ve öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıracak nitelikte olmalıdır” ifadesi ile metin seçiminde dikkat edilecek noktalardan bahsedilmiştir (MEB, 2009, s.170). Özetle, 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın beceri temelli hazırlandığı ve eleştirel düşünme becerisinin programda sıklıkla yer aldığı görülmektedir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile okuduklarını eleştirebilen, değerlendirebilen, sentezleyebilen bireyler yetiştirmenin yanı sıra sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmıştır (MEB,

2015, s.3). Zihinsel becerilerin temelinde olan eleştirel okuma becerisine programda rastlanmamıştır. Programda öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Okuma öğrenme alanında belirtilen okuma becerisi ile öğrencinin yeni bilgiler ile karşılaşması amaçlanmaktadır. Bu nedenle okuma becerisi araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirmeyi ve değerlendirmeyi sağlayan bir süreci de kapsamaktadır (MEB, 2015, s.6). Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde öğrencilerin okuduklarından yeni bir bilgiler oluşturması ve bu bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla sentezleyerek yeniden ifade etmesi beklenmektedir (MEB, 2015). Programda 3. ve 4. sınıfın okuma öğrenme alanının kazanımları incelendiğinde “Metindeki kahramanların olaylara/konuya bakış açılarını belirler ve kendi bakış açısını ifade eder.” “Metinlerdeki örnekler ve ayrıntılara gerektiğinde atıflar yaparak metni yorumlar.” kazanımlarının eleştirel düşünme ile örtüştüğü görülmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında; “Öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” hedeflenmektedir. “Okuma Kültürü” temasında “eleştirel okuryazarlık” kavramı bulunmaktadır (MEB, 2019, s.14). Programın 3. sınıf okuma kazanımları incelendiğinde “Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.” dikkat çekmektedir. Bu kazanım ile metindeki problemlere farklı çözüm yollarının bulunması hedeflenmektedir. Ayrıca okurun metindeki durumlarla kendi yaşantısı arasında ilişki kurması sağlanmaktadır. 4. sınıf okuma kazanımları incelendiğinde, “Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.” kazanımı ile öğrencilerin neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapması, karşılaştığı problemleri belirleyerek bunlara çözüm bulması ve metnin yazarının olaylara bakış açısını anlaması beklenmektedir. “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” kazanımı ile de basılı kaynakların incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanmaktadır (MEB, 2019).

Wolf, Huck ve King (1967) eleştirel okumanın öğretim programlarında yer almasının önemli olduğunu belirtmektedirler. İlkokul düzeyinde bu becerinin öğretimi nadiren yapılmaktadır (Wolf, King ve Huck, 1968). Eleştirel okuma becerisinin kazandırılması gereken sürenin daha zor ve uzun olması temel okuma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğinden dolayı bu beceri ihmal edilebilmektedir (Wolf, 1967; Wolf ve diğ., 1967). Türkçe öğretim programlarına bakıldığında; eleştirel düşünme bir beceri olarak ele alınarak okuma öğrenme alanı içerisindeki kazanımlarla verilmektedir.

2.1.16. Yaratıcılık

Yaratıcılık; yeni yollar bulmak, yaşama yeni bakış açısıyla bakmak, bilinmeyenlere karşı merak duymak, problemlere alternatif çözümler üretmek, yeni yöntem veya teknik geliştirmek, var olan kalıpları yıkarak yeni bir düşünce ortaya koymaktır (Özerbaş, 2011). Kale (1993, s. 27) yaratıcılığı, “her insanın genel düşünme yetilerinden biri ve geliştirilebilir bir süreç” olarak görmekte iken, Bayındır (2013, s.4) yaratıcılığı “amaçlı bir şekilde, çözümlenmeli düşünme yöntemlerini kullanarak ortaya çıkan özgün ürün, tutum ve davranış biçimi” olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık ile ilgili tanımlara bakıldığında farklılıklar görülse de ortak kavramların olduğu göze çarpmaktadır. Yaratıcı bireylerin özelliklerinden biri olan merak duygusuna sahip olmak, bireyi öğrenmeye yönlendirecek önemli bir güçtür. Çünkü öğrenme, sorulan sorulara cevap almak ve cevap alınamayan sorular üzerinde düşünmeye çalışmak ile başlamakta ve birey önce ayırt etmeyi sonra da bir araya getirmeyi öğrenmektedir (MEB, 2017, s. 3). Yaratıcı bireylerin, yaratıcı bir etkinlik yaptığında gerekli motivasyonu sağlaması için heyecan duyması gerekmektedir. San (1985, s. 12) yaratıcı bireyin merak, sabır, yeni fikir veya olgular bulma isteği, maceracı düşünme, hayal kurma gibi özelliklerinin olduğunu belirtmektedir. Yaratıcılık; yeniliğin temeli olan bir düşünme becerisi olmasının yanında (Duran ve Saraçoğlu, 2009, s. 58) problemlerin çözümüne karar verme ve kendini ifade etme becerileriyle ilgilidir. Problemi algılayarak yorum yapabilmek ve genelleme yaparak kendi durumuyla uyumlu hale getirmek yaratıcılıktır (Özcan, 2000, s. 21). Yaratıcı kişiler problemlere çözüm bulabilmek için fazlasıyla çalışmakta ve bu çabalarındaki aşamalı değişikliklerle fikirlerini değiştirerek geliştirmektedirler (Gürol, 2006, s. 39).

2.1.16.1. Yaratıcı bireylerin özellikleri. Yaratıcı bireyler, ortamda onları sınırlandırıcı engeller olmadığında kendilerini fark ettirmekte ve bunun sonucunda da buldukları ortamda karşılaştıkları problemlere çözüm yolları bulmada etkili olmaktadır (Güngör, 2007). Gelişen teknolojiye ayak uydurabilecek bireylerin etkin, ileri görüşlü, kendini tanıyan ve ifade edebilen, teknolojiyi kullanma konusunda yeterli, yaratıcı bir yapıya sahip özelliklerle donanımlı olması gerekmektedir (Argun, 2012, s.1). Yaratıcı insanlar; yanlış yapmaktan korkmadan fikirlerini gerçekleştirmek için çalışmaya devam eden, hayal gücünü sonuna kadar kullanan, özgür düşünmeye önem veren, yalnız çalışmaktan hoşlanan ve bu yönüyle toplumun beklentilerine uymayan kişilerdir (Argun, 2012, s. 79). Yaratıcı bireyler amaca ulaşmada belirli bir süreç izlemekle birlikte süreçte karşılaştığı değişimlere uyum sağlamaktadırlar. Böylece yeni ürünler ortaya koyarken süreci kendi işleyişlerine göre yaratıcı bir şekilde inşa edebilirler. Yaratıcı bireyler,

çevresinden bilgi almaya hazır, mizah yeteneği gelişmiş, toplumda diğer bireyler ile rahatlıkla iletişim kurabilen, sabırlı, kendisi için kararları sadece kendisi veren, güçlü bir bellek ve merak sahibi, sezgileri güçlü, duygularını belli eden, birden fazla konu ile aynı anda ilgilenen, enerjik, rakibi yine kendisi olan, yeni şeyler bulmaya istekli, sentez yapabilme yeteneğine sahip ve kendisinin kusursuz olmasını isteyen bireylerdir (Üstündağ, 2005; Yıldırım, 2007, s. 113). Treffinger, Young, Selby, Shepardson (2002) tarafından yaratıcı bireylerin karakteristik özellikleri 4 ana başlıkta toplanmaktadır:

1. Fikirler üretme: Karşılaştığı olaylara farklı bakış açılarından bakarak çeşitli fikirler üretme.
2. Fikirleri derinlemesine düşünme: Bilişsel becerileri kullanarak karşılaştığı belirsizlikleri ve düzensizlikleri çözme davranışı gösterip fikirleri derinlemesine düşünme.
3. Açıklık ve fikirleri keşfetmek için cesaretli olma: Düşüncelerini ifade etmekten korkmama, farklı sorular sorma, otoriteye meydan okuma, hatalarından öğrenme, esprili olma.
4. İçsel sesi dinleme: Kendini tanıma, kararlı olma; yaratıcı olduğunun bilincinde olma, öz disiplinli olma, farklı olsa bile bundan korkmama, çalışmayı sevme ve enerjik olma.

Farklı olan, sorunlara çözüm bulan, kalıplaşmış düşüncelere uyma zorunluluğu hissetmeyen, çevresine karşı dikkatli, zeki, bilgili ve tecrübe sahibi kişiler yaratıcı olarak nitelendirilmektedir (Akıllı, 2012). Yaratıcı birey özelliklerine daha fazla madde eklenebilir. Tüm bu özelliklerin bir bireyde toplanması mümkün olmamasına karşın, bu özellikler belli bir oranda bulunabilir. Önemli olan nokta, bu özelliklerin ortaya çıkmasını sağlamaya çalışmaktır (Aksoy, 2005). Yaratıcı bireyler yetiştirmek isteyen bir öğretmenin öncelikle yaratıcı kişilerin özelliklerini bilmesi ve yaratıcılık eğitimi verirken belirli bir plana göre ilerlemesi gerekmektedir.

2.1.16.2. Yaratıcılığın aşamaları. Yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaratıcılığın aşamaları konusunda bir fikir birliği olmadığı görülmektedir. Ancak Wallas modelindeki yaratıcılık aşamaları araştırmacılar tarafından genel bir kabul görür niteliktedir. Wallas modelinde yaratıcılığın aşamaları dört adımda gerçekleşmektedir (Yavuz, 1989).

1. Hazırlık aşaması: Önceden yapılanların ve çözüm yollarının araştırıldığı bu aşamada yaratıcılık ön planda olmamakla birlikte (Herrmann, 1991) bireyin zihni eğitim

sürecini içermektedir. Bu aşamanın olumlu geçmesi için gerekli olan bilgi ve malzeme fazlasıyla toplanmalı, bireyin konuyla ilgili bilgi sahibi olması sağlanmalıdır (Aktan, 2018; Argun, 2012).

2. Kuluçka aşaması: Çok kısa ya da çok uzun olabilen bu aşama bireyin kendini rahatlattığı dönemdir. Problemi çözerken veya yaratıcı bir ürün ortaya koyarken gösterilen gayretin rahatlama aşamasını içermektedir (Guilford, 1967). Yaratıcı düşünme sürecinde en önemlisi problemi algılamak ve tanımlamaktır. Bu nedenle beyin, düşünme sürecini durdurmuş gibi görünse de aslında bilinçaltı çalışmaya devam ederek problemin analizi bilinçsiz olarak sürmektedir (Aktan, 2018). Bazı araştırmacılar, düşüncelerin problem çözücünden bağımsız oluştuğunu belirtmekte ve bilinç dışı fikir analizleri devam ettiği için yaratıcı düşünme aşamalarının içinde en önemli aşamanın burası olduğunu ifade etmektedirler (Uysal, 2009).

3. Aydınlanma aşaması: Bu aşamada problemlere çözüm bulunmaktadır. Çözüm anlık olarak birden ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. Bu durum birkaç dakika veya birkaç saat sürebilmektedir (Ünlüer, 2018). Aydınlanma aşamasında düşünceler sonucun kendisi de olabilir parçası da olabilmektedir. Hazırlık ve kuluçka aşamaları ile farklılık göstermektedir. Eğer kuluçka aşaması uzun sürerse bize problemden uzaklaşmış hissi verebilmektedir. Kuluçka aşamasında beyin bilinç dışı denenceler geliştirmektedir (Tekin, 2008). Yaratıcı birey, yaratıcılık aşamalarında sona yaklaştığını düşündüğü için bu aşamada çalışmaktan zevk duymaktadır (Argun, 2012).

4. Değerlendirme aşaması: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan çözümlerin denendiği, değerlendirildiği ve son düzeltmelerinin yapılarak varsa eksikliklerinin tamamlandığı bu aşama, bilinçli ve mantıksal düşünmenin fazlasıyla görüldüğü dönemdir. Bu aşamada ilgi ve uygulama önemli iki noktadır (Argun, 2012; Çakmak ve Geçmiş, 2018). Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan düşünceler, çözüm yolları bazen problemin çözümü olmayabilir. Böyle bir durumda kuluçka aşamasına dönülerek yeni çözüm yolları geliştirme sürecine girilmektedir (Herrmann, 1991).

Yaratıcılık, zihinsel etkinlikleri kapsayan yaratıcı düşünme sonucu yeni ürünler ortaya koyma sürecidir. Yaratıcılık aşamalarından ilk üçünde düşünsel bir etkinlik gerçekleşmektedir. Son aşamada ise yaratıcılığın ortaya çıktığı, düşüncelerin sonuca ulaştığı aşamadır (Tekin Bender, 2006). Bu dört aşamanın gerçekleşmesiyle birlikte, tam anlamıyla yaratıcılıktan söz edilebilmektedir.

2.1.16.3. Yaratıcılık eğitimi. Yaratıcılık için gösterilmesi gereken soru sorma, keşfetme, deneme, yanılma, önceki ve yeni durumlar arasında ilişki kurma, ayrıntılı bir şekilde düşünme gibi davranışlar öğrenilebilen davranışlardır (Kılınç, 2019). Üstündağ'a (2005, s. 62-63) göre yaratıcılık eğitiminde;

- Öğrencilerin düşüncelerini kolayca ifade edebilmesi için sınıfta rahat ve özgür bir ortam yaratılmalıdır.
- Öğrenciler soru sorulduğunda cevap verirken cesaretlendirilmelidir.
- Öğrencilerin bakış açısını genişletmek için farklı alanlardaki uzman kişileri okullara davet ederek farklı konularda sunumlar yaptırılabilir.
- Sınıf dışı ortamlar kullanılarak öğrencilerden beklenmedik fikirler ortaya çıkması sağlanabilir.
- Öğrencilerin okuldaki farklı kaynaklardan yararlanması sağlanarak yaratıcı düşünmeyle ilgili görevler verilebilir.

Yaratıcılık eğitimi genç nesillerde daha önemli bir hal almaktadır. Yaratıcılığın nasıl etkili bir şekilde eğitim ve öğretime uygulanması gerektiği problemi bizi bazı stratejiler üretmeye yönlendirmektedir. Yaratıcı eğitim için uygulanabilecek bazı yöntemler şunlardır:

- Yaratıcı bilincin artırılması ve yaratıcı bakış açılarının öğretilmesi.
- Öğrencilerin biliş ötesi yaratıcılık anlayışının geliştirilmesi.
- Egzersizler ile yaratıcı yeteneklerin güçlendirilmesi.
- Yaratıcı düşünme tekniklerinin öğretilmesi.
- Öğrencilerin yaratıcı etkinliklere dâhil edilmesi (Davis, 2004, s. 98).

Toplumlar, gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için yaratıcı eğitime gereksinim duymaktadır. Bireylerde yeni ufukların açılmasında, bireylerin toplum içerisinde ileri bir düzeye ulaşmalarında ve yaşamın her alanında kaliteli bir düzeye kavuşmasında yaratıcılık büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitimciler ve aileler tarafından yaratıcılık eğitimine gerekli önem gösterilerek uygun koşullar sağlanmalıdır (Öncü, 2014, s. 208). Aileler çocuğun yaratıcılık becerisinin gelişimi için bilinçli olmalıdır (Doğan, 2005). Maalesef çoğu çocuk bu bilinçteki aileye sahip olamamaktadır. Bu durum çocuklarda yaratıcılık becerisini keşfedip geliştirmek için planlı, programlı ve özel olarak oluşturulmuş bir ortamın sağlandığı formal eğitim kurumlarının varlığını gerektirmektedir

(Demirel, 2011, s. 181-182). Eğer okul, öğrenciye yaratıcı düşünme becerisini kazandırır, yaratıcı düşüncelerini ödüllendirir ve yaratıcı düşünmeyi engelleyen faktörleri ortadan kaldırır, yaratıcılığın gelişmesinde büyük bir adım atılmış olacaktır (Sungur, 2001, s. 23). Bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlayacak, yaratıcılığını ortaya çıkaracak her olanak, okul programlarına ve kültürüne yansıtılmalıdır (Sungur, 2001, s. 24).

2.1.16.4. Yaratıcılığı engelleyen faktörler. Sungur (1997) yaratıcılığı engelleyen faktörleri bireysel, toplumsal ve kurumsal boyutlarda ele almaktadır. Bireysel engeller, bilinçli ya da bilinçsiz olarak insanların kendi önlerine koydukları engellerdir. Kendine olan güvensizliği nedeniyle hata yapmaktan korkma, diğer insanların kendisini eleştireceğinden endişe duyma, mükemmeli isteme, yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü, bilişsel çelişiklere direnç, kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları, duygusal sıkıntılar, kalıplaşmış düşüncelerden kurtulamama gibi davranışlar bireysel engeller olarak gösterilebilir. Hayal kurmayı engelleme, ailenin ve toplumun beklentileri, baskıları, davranışların iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesi ise toplumsal engeller arasındadır. Evde ve okulda yaratıcılığın gelişmesini engelleyen bazı faktörler vardır. Bunlar:

- Çocukların sürekli yanlarında durma, gözetim altında bulundurma, her hareketini izleme gibi davranışlarla uygun ortamı sağlayamama.
- Çocukların yaptıkları hakkında devamlı yorumda bulunma.
- Çocukları birbirleriyle karşılaştırma, yarışdırma.
- Çocukların hazırbulunuşluklarını görmezden gelerek onları yapabileceklerinden fazlasını yapmaya zorlama.
- Çocukların buluş yapmasına fırsat vermeden ne yapacaklarını söyleme, onları denetim altına alma.
- Katı kurallar koyma ve kesin seçimler sunma. Onlara hangi etkinliği nasıl yapacağını, nelere izinli olduklarını ve nelerin yasak olduğunu söyleme.
- Çocukların devamlı olarak yapması gerekenleri tekrarlama (Üstündağ, 2005).

Jones (1987; Akt. Proctor, 2005, s. 29–30) bireyin kendi yaratıcılığını etkileyen engelleri dört bölümde açıklamaktadır.

1. Stratejik engeller: Her sorunun tek bir doğru cevabının olduğunun düşünülmesidir.

2. Değer engeli: Kişisel değerlere, inançlara koşulsuz bir şekilde inanılmasıdır.
3. Algısal faktörler: Duyuların farkındalığından yoksun olmak ile ortaya çıkmaktadır.
4. Kendi düşünce faktörü: Bireyin kendisine güvenmemesinden kaynaklanmaktadır.

Yaratıcılığı engelleyen faktörler, yaratıcı düşünmeyi engelleyen faktörlerin başında gelmektedir. Problemleri doğru anlamayı engelleyerek yanlış sonuca götüren yanlış yargılara sahip olunması ve bir problem karşısında tek bir çözüm yolu olduğunun düşünülmesi yaratıcı düşünmeyi engelleyen davranışlardır. Yaratıcı kişiler problemleri çözerken farklı çalışmalar yapmakta, sabrederek sonuna kadar gitmekte, her şeye şüphe ile bakmakta ve problemi çözemediği durumlarda yeni alternatifler geliştirmektedir. Problem çözerken fikirlerini söylemekten çekinen kimseler yaratıcı olamamaktadır. Öğrenciler yaşamlarında karşılaştıkları problemlerde sürekli pes ederse, bu daha sonra sürekli bir davranış hâline gelmekte ve sonucunda yaratıcı düşünme becerileri azalmaktadır (Yaman, 2003, s. 75-76).

2.1.17. Yaratıcı Düşünme

Yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağında yaratıcılık ve yaratıcı düşünce her geçen gün çok sık kullanılan bir kavram haline gelmektedir. 2015 yılında değişen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde yaratıcı düşünmeye fazlasıyla yer verildiği görülmektedir. Programın temel yaklaşımında yaratıcı düşünen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2015). Genel amaçlarında “bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek” (MEB, 2015) maddesine yer verildiği görülmektedir. Yaratıcı düşünen bireyler; kendine güvenir, yüksek bir yaşam enerjisi vardır, macerayı sever, her konuda meraklıdır, kendine özgü bir mizahı vardır, belli yaşam felsefesine sahiptir, idealisttir, yeniliklere düşkündür ve düşünerek ya da ani kararlar alarak hareket eden bireylerdir (Özden, 2011, s. 176-178).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme farklı anlamları olan fakat birbiri yerine kullanılabilen iki kavramdır. Yaratıcılık zihinsel ve performansa dayalı etkinlikleri belirtirken yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri çağrıştırmaktadır. Yaratıcılığın yaratıcı düşünmeden daha kapsayıcı olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme daha önce düşünülmemiş düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır (Özerbaş, 2011, s. 678). Günümüzde bilgi hızla tüketildiğinden dolayı yeni bilgi geliştirmenin hızı ve niteliği önemlidir. Bu nedenle yaratıcı düşünen ve bu düşünceyi yeni bilgilere dönüştürebilen bir anlayışa gereksinim vardır (Duruhan ve Çapuk, 2011). Yaratıcı düşünme özgün fikir üretme ve

fikirler arasındaki ilişkiyi bulma, yeni bilgiler elde etme ve sonuç olarak bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır (Aktamış ve Ergin, 2006, s. 78).

2.1.17.1. Yaratıcı düşünmenin boyutları. Yaratıcı düşünme, bireyin birçok düşünceyi ve bağlantıyı yaratması ile oluşan bir süreçtir (Yenilmez ve Çalışkan, 2011). Bu süreçte yaratıcı düşünmenin bazı boyutları ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlar: “Akıcılık (çok sayıda fikir üretebilme)”, “esneklik (soruna farklı çözümler getirebilme)”, “özgünlük (sıra dışı fikirler üretebilme)” ve “zenginleştirme (fikri ayrıntılı bir şekilde inceleme)” olarak sıralanmaktadır (Torrance 1971, Akt. Aydın, 2011). Bu alt boyutlar yaratıcılığın daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Akıcılık: Zihinde depolanan bilgilerin gerek duyulduğunda hızlı ve akıcı bir biçimde geri getirilip kullanıma hazır olmasıdır. Akıcılık yönü yüksek olan bir bireyin, belirli bir sürede ürettiği kabul edilebilir fikir sayısı diğer bireylere göre daha fazladır. Örneğin; bir öykü oluşturmak için on dakikada 20 kelime üreten çocuk, 15 kelime üreten çocuğa göre daha akıcıdır. Dolayısıyla akıcılık, “belli bir zaman diliminde sayısal olarak başka kişilere oranla çok düşünce üretmek, çözüm getirmek ve alternatifler vermek” olarak düşünülebilmektedir (Ergen, 2013). Akıcılık, sorulan soru karşısında verilen cevap sayısını temsil etmektedir. Örneğin: "Tuğla hangi amaçla kullanılabilir?" sorusuna verilen "ev, okul, garaj veya şömine yapmak için" cevapları, akıcılık kapsamında değerlendirilebilmektedir. Bu evrede önemli olan verilen cevapların niceliksel olarak fazla olmasıdır (Aslan, 2001).

Esneklik: Yaratıcı bireylerin karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlayabilmesidir (Kontaş, 2015). Bireyin verdiği cevapların kategori yapılması ile ilgilidir. Esneklik, her zaman başka bir yol bulabilmektir. Verilen probleme farklı açılardan bakarak yeni başlıklar etrafında sınıflandırabilme, herkesin göremediği farklı boyutları ortaya çıkarabilme ve düşüncede esnekliği ortaya koyabilme ölçütleridir (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007). Karşılaşılan sorunlar bilinen yollarla çözülemeyip yeni yollar denenmesi gerekebilir. Bunun için geniş bir düşünce ufku ve esnekliğe gereksinim duyulur (Sungur, 1997). Yaratıcı kişiler, kendilerine sunulan herhangi bir konuyla ilgili görselleri, resimleri zihinlerinde farklı kategoriler halinde sınıflayarak, onlara orijinal anlamlar yükleyebilirler. Bireyin düşünceleri hiçbir şekilde değişmiyorsa düşük esnekliğe, bir düşünce üzerinde odaklanamıyorsa aşırı esnekliğe sahip demektir. Esneklik ölçülürken bazı ilkeler dikkate alınmalı, alınan cevaplar var olan ürünle ilişkili olmalı, cevaplardaki ifadeler açık, anlaşılır

işlevsel olmalı ve cevaplar kendiliğinden ve zorlanmadan ortaya çıkabilmelidir (Guilford, 1976, s.171-172; Akt: Dere, 2014).

Özgünlük (Orijinallik): Özgünlük; ilk akla gelen basit düşüncelerin değil, farklı olan ve genelin fark edemediği fikirlerin temsil edilmesidir. Başka bir ifade ile eşsiz, daha önce rastlanmayan düşünceler yaratma yeteneğidir (Çağlar, 2009). Özgünlük, devamlı olarak benzersizliği aramak, bireyin karşılaştığı problemlere farklı bakış açısıyla bakabilmesini sağlamaktır. Özgünlük yönü kuvvetli olan birey, karşılaştığı bir durum hakkında diğer bireylere göre daha fazla farklı cevap verebilmektedir (Bulut, 2014). Bir problemin çözümü veya bir sorunun cevabı alışılmışın dışında olmalıdır. Örneğin, karton kutuların kullanımı için fikir üreten insanların %95'i bunları bebek evi mobilyası yapımında kullanmayı düşünüyorsa, bunların bu amaçla kullanıldığını daha önce hiç duymamış olsalar da bu fikir pek orijinal sayılmamaktadır. Eğer insanların sadece %3'ü bu amacı düşündüyse, fikir çok orijinal demektir (Parham, 1988, s. 280).

Zenginleştirme: Yaratıcığın zenginleştirme boyutu ile ilgili çok farklı etkinlikler yapılabilmektedir. Sungur (1997) tarafından verilen bir örnekte, bir öğrenci istediği bir nesneyi çizmekte ve çizimini arkadaşına vererek ekleme yapması istenmektedir. Tüm sınıf kendi yaratıcılıklarını kullanarak farklı değişiklikler yapmakta ve sonunda hem baştaki öğrenci hem de arada bulunan öğrenciler kendi düşüncelerinin arkadaşları tarafından yapılan eklemeler ile nasıl zenginleştirildiğini görmüş olmaktadır. Bir başka etkinlikte, bir kişiye oyuncak fil verilerek bu oyuncağa başkalarının düşünemeyeceği, farklı olarak yapılabilecek eklemeler yapmaları istenir. Elde edilen ürün, kişinin yaratıcılığının zenginleştirme boyutunun sonucudur (Aslan, 2001).

Bir problemi çözmeye yardımcı olan ayrıntılara dikkatini verip farklı olanlarla ilgilenen bireylerin yaratıcılığı üst düzeydedir (Sarmaşık Kaya, 2018). Tamamlanmamış bir işin planı bireye verilir ve gereksinim duyulan tüm planın listelenmesi istenirse, bireyin verdiği cevaplar ile zenginleştirme faktörü ile ilgili bilgi sahibi olunabilir (Dere, 2014).

2.1.17.2. Yaratıcı düşünmeyi geliştirebilecek öğretmen nitelikleri. Yaratıcı bir kişiliğe sahip olan öğretmen öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirebilmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri için rol model olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenler öğrencilerini yaratıcılığa yöneltecek bir öğretim-öğrenme ortamı düzenleyebilmeli ve yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayabilmelidir. Öğrencisinin cesaretini kıran, güvensiz olan, aşırı eleştiren, hareketlerine sınırlar koyan, öğrencilerinin yapması gerekenleri kendisi yapan, heyecanı olmayan, katı ve değişmez davranışlar sergileyen,

deneyip yanılarak öğrenmelerine izin vermeyen, yeniliklere açık olmayan, düz okumayı vurgulayan öğretmenler öğrencilerinin yaratıcılığının gelişmesine engel olmaktadır.

Öğretmen her öğrencisini tanıyıp onların ilgilerine ve gereksinimlerine uygun bireyselleştirilmiş programı düzenleyerek uygulayabilmelidir. Bu kapsamda öğretmenin öğrencilerine ayrı ayrı yaptırabileceği çeşitlilikte etkinlikler planlayabilecek yaratıcılığa sahip olması gerekmektedir. Her öğrencinin ilgisi, yeteneği ve becerileri birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinin ilgilerini, yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkarmak için mesleki bilgi ve becerilerle donanımlı olmaları gerekmektedir. Yaratıcı öğrenme sürecinde öğretmenler, öğrencilerinin yeteneklerini ayrı ayrı değerlendirmeli ve her birinin en üst düzeyde yararlanabileceği öğretim ortamlarını tasarlamalıdır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde iki rolü vardır:

1. Öğrencilerinin yaratıcı becerilerini kendilerinin keşfetmesine olanak tanıyan ve bu becerilerini kendilerini gerçekleştirme yolunda kullanmalarını sağlayan öğretim ortamları yaratmak.
2. Öğrencilerine toplumda yaratıcı bireylere dönüşürlerken davranış modeli yapmak (Orhon, 2007, 17- 18).

Senemoğlu'na (1996) göre öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirmede sahip olmaları gereken nitelikler şunlardır:

- Derste anlattığı bir konuda öğrencilerin dikkatini çekebilmek için gazete, televizyon haberi, çizgi filmler, günlük yaşamda karşılaşılabilecek bir olay, şiir veya öykü kullanan öğretmen yaratıcı düşünme hakkında bilgi sahibidir.
- Yaratıcı düşünme rahat, eğlenceli, süre sınırlaması olmayan bir ortamda gerçekleşir. Bu kapsamda öğretmenler bu şartları sağlayabilmelidir.
- Öğretmenlerin ders içi planlarında öncelik öğrenci ve öğrencinin yaratıcılığını geliştirme konusu olmalıdır. Öğrenciler sınıfta özgürce hareket edebilmeli, hazır olduğunu hissettiği bir dersle ilgili etkinliklere başlayıp sürdürebilmelidir.
- Yaratıcı düşünme zaman alıcıdır. Öğretmen, öğrencilerine problemlere çözüm yolları bulması için zaman tanımalıdır.
- Öğretmen asla bir tek yol belirlememelidir. Yeni fikirlere açık olup kendi kafasındaki cevabı bulmaları için öğrencilerini zorlamamalıdır. Çözülemeyen problemler karşısında öğrencilerini bir başka yolu kullanmaları için cesaretlendirmelidir.

Yaratıcılığı geliştirmek için yapılacak eğitsel etkinlikler şöyle özetlenebilir:

- Bir öğrenci öğretmeniyle etkileşime girerek kendi değerleriyle ilgili algısını geliştirir. Bu nedenle öğretmen öğrencisinin fikirlerine ve yaptığı çalışmalara karşı olumlu bir tutum sergilemelidir.
- Öğretmen bireysel farklılıklara saygı göstermelidir.
- Öğrenciler için kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.
- Sınıfta özgün olan düşünceler ödüllendirilebilir. Böylece öğrenci daha istekli bir şekilde düşüncelerini öğretmenine iletebilir.
- Kısaca öğretmen öğrencilerinin yaratıcı, etkin ve eleştirel olabildiği esnek bir ortam yaratmalıdır (İşler ve Bilgin, 2002, s. 151).

Yaratıcı düşünerek öğrenmeyi geliştiren öğretmenler, çevrelerinde bulunan eğitsel materyalleri toplumun farklı güç odaklarını, ekonomik kaynakları, çocukların özelliklerini ve iyi bir mizah anlayışı, iyimserlik, merak, doğru algılama ve yaratıcı problem çözme gibi kendi öğretmenlik becerilerini yeniden sentezlemek yoluyla yeni ve özgün eğitim ortamları oluşturabilmektedir (Orhon, 2007, s. 20). Yaratıcı okuma, bütün bunlar için ilk adım olabilir.

2.1.18. Yaratıcı Okuma

Yaratıcı okumanın temelinde “yaratıcılık” bulunmaktadır. Sungur (1997) yaratıcılığı; “güçlüğü tanımlama, çözüm üretme, tahminler yapma ya da eksikliklere ilişkin hipotezler geliştirme, bu hipotezleri değiştirme ya da tekrar sınama ve sonucu kendisi dışındakilere aktarma” olarak ifade etmektedir. Günümüzde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyen öğretim ortamları düzenlenmeye çalışılmaktadır. Moorman ve Ram (1994) yaratıcı okumayı, okunanda yeni bir şeyler arama olarak ifade etmektedir. Yaratıcı okuma metinde yer alan farklı bilgi kaynaklarındaki etkileşimi kavrayıp anlamadır. Metnin amacının okur tarafından farklı bir biçimde yorumlanması, metnin içeriğinden çok okuyanın bilgileri yeniden yapılandırmasıdır. Yaratıcı okuma, bütün sınıf etkinliklerinde, ödevlerde veya projelerde kullanılan, öğrencinin zihinsel etkinliklerini harekete geçiren bir süreçtir (Williams, 1947, s. 456).

Smith (1965, s. 279) tarafından okuma “alıcı okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okuma” olmak üzere üç ana kategoride incelenmiştir. En temel ve en basit okuma türü olan alıcı okumada, yazarın metinde ifade ettiği durumların ve görüşlerin öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Alıcı okuma diğer okuma türlerinin gerçekleşebilmesi için

yapılması gerekli olan okuma türüdür. Okunanı değerlendirmek ve yargılara bağlı olarak doğru – yanlış gibi analizlere ulaşabilmek için yapılan okuma ise eleştirel okumadır. Yaratıcı bir okuma için öncelikle bilgileri eleştirel okumak gerekmektedir. Karşılaştırma ve değerlendirme yapılarak gerçekleşen eleştirel okumada okur, metinle iletişime dayalı bir etkileşim içine girerek metinden çıkarımlar yapmaktadır. Bu süreçte okurun, kendi deneyimleriyle yazarın biçimlendirdiği her türlü bilgiyi karşılaştırarak değerlendirdiği söylenebilir (Karadüz, 2010). Yaratıcı okuma yapmak isteyen okurun, alıcı okuma ve eleştirel okuma basamaklarını gerçekleştirmesi gerekmektedir. Yaratıcı okuma yapmak için gereken becerilerin eleştirel okuma becerilerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

Yaratıcı okuma için öğrencilerin tasvir yeteneğinin gelişmiş olması ve öykü karakterlerini tanımlayarak onlarla bağ kurmaları gerekmektedir. Yaşamındaki olaylar öyküde geçen olaylar ile karşılaştırılmalıdır. Öğretmen sınıfında kullanabileceği yöntem ve teknikler ile yaratıcı okuma yapabilir ve geliştirebilir. Fakat bunun için öğretmenin yaratıcı okumanın yapısı ile ilgili bilgilere yeterince hâkim olması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerde açığa çıkamamış yaratıcı özellik açığa çıkmış olacaktır. Yaratıcı okumanın yapısı incelendiğinde okuduğunu anlama ve yorumlama olduğu görülmektedir (Uzun, 2009). Bununla birlikte Uzun (2009) tarafından yaratıcı okumada söz grupları, öyküsel anlama, belleğin kullanılması, üstdenetim, açıklama ve nedenleme gibi anlamsal bir yapının olduğu da belirtilmektedir.

- Söz grupları: Sözlere bütün/parça olarak anlamlandırma.
- Öyküsel Anlama: Metnin yapısının kavranması, metindeki karakterlerin anlamlandırılması ve metin türünün tanımlanması.
- Belleğin Kullanılması: Metinden hareketle cevabı verilen ve verilmeyenlerin bellekte yapılandırılması, bellekte uygun yerlerde depolanması.
- Üstdenetim: Okuma derinliğini yöneten odak denetiminin yapılması.
- Açıklama ve Nedenleme: Üst düzey akıl yürütme ve öğrenmeleri “okumada yapılması gereken” olarak açıklama ve bir nedene bağlama.

2.1.18.1. Yaratıcı okuma süreci. Yaratıcı okumanın gerçekleşmesi için gerekli şartlardan biri olan kavrama ile anlama iç içedir. Birey bir olayı veya düşüncüyü anladığında aynı zamanda onu kavramış demektir. Bir metnin kavranması için çeşitli becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Okuma eyleminin gerçekleşmesi fiziki durum ve ortam ile ilgili olmakla birlikte anlama ve kavramanın bilinçte gerçekleştiği görülmektedir.

Yaratıcı okumada okuduğunu kavrama süreci, yaşananları veya düşünceleri anlama gücüne işaret etmektedir (Moorman ve Ram, 1994). Yaratıcı Okuma süreçleri:

Kavrama Süreci: Okuduğunu kavrama ve anlama etkileşim ile gerçekleşen ve süreç gerektiren bir durumdur. Bu süreçte okurun özellikleri, okuma yapılan ortam ve yazarın aktarmak istedikleri etkili olmaktadır (Aytan, 2014a). Yaratıcı okuma kavrama süreçleri incelendiğinde; metin ve birey odaklı bilgi, bağlam kullanımı ve önceki edinimleridir.

Anlama Süreci: Bu süreçte okurun metnin konusuna ilgi duyması, okuma için istekli olması, okuma amacını belirlemesi ve teknik yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. “Bilişsel süreç algılama, öğrenme, hatırlama, düşünme, akla vurma ve anlama” gibi zihinsel becerileri içermektedir. Okur ön bilgilerini kullanarak, anlamsal çıkarımlar yapabilmektedir (Ülper, 2010a).

Gelişim Süreci: Yaratıcı okumanın gelişim süreci incelendiğinde “düz anlamlı kavrama, anlam çıkarımı, gönderim, metin çıkarımı, metni kavrama, bütünleştirme, tarihi gönderim” olmak üzere basitten karmaşığa doğru yedi katmanlı bir süreç ile karşılaşılmaktadır (Uzun, 2009). Kavrama, anlama ve gelişim süreci olarak ifade edilebilecek yaratıcı okuma sürecinde öğrencinin olduğu kadar öğretmenin de rolü önem taşımaktadır.

2.1.18.2. Yaratıcı okumanın geliştirilmesinde öğretmenin rolü. Yaratıcı okumayı uygulamak isteyen bir öğretmenin, gerekli yöntem ve teknikleri belirlemesi ve uygulama yapacağı ortamı uygun bir biçimde yapılandırması gerekmektedir. Turner ve Alexander’a (1975, s. 788-789) göre uygun bir yaratıcı okuma ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen aşağıda yer alan noktaları dikkate almalıdır:

- Öğrencinin fikirleri öğretmenin fikirleri ile uymasa bile dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin fikirlerine saygı duymak, onlara öz güven kazandırmakla birlikte etkinliklere katılma motivasyonlarını da artırmaktadır.
- Öğrenciler birbirlerine övgü dolu sözler söylemeleri konusunda cesaretlendirilmelidir. Yaratıcı düşüncesi olan öğrencinin fikirlerini sınıfın içinde açıkça söylemesi desteklenmelidir. Diğer öğrencilerin de bu görüşlere saygı duyması sağlanarak öğrencinin hem kendini değerli görmesi hem de fikirlerinin önemli olduğunu düşünmesi sağlanabilir.
- Öğretmenler yaratıcı fikirlerini öğrencileri ile paylaşmalıdır. Bu durum öğrencilere rol model olacağından öğrencilerin de paylaşımlarını artırabilir.

- Sınıfın fiziki düzenlemeleri amaca ve kurallara uygun bir biçimde esnek ve öğrencilerin öz saygılarını tehdit etmeyecek şekilde yapılmalıdır.
- Eleştirel ve yaratıcı bir ortam yaratırken kişisel özelliklere ve konunun özelliklerine dikkat edilmelidir. Öğrencilerini tanımayan bir öğretmenin kullandığı en basit bir kelime bile yanlış anlaşılmalara yol açabilir.

Öğretmenler sınıf içerisinde yaptırdıkları tüm okuma etkinliklerinde yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcı okumayı kullanırsa öğrencilerin de okumadan zevk almaları kaçınılmaz olacaktır (Turner ve Alexander, 1975, s. 786). Turner ve Alexander (1975, s. 786- 787) uygun ortam sağlandığında yaratıcı okumanın geliştirilebilir olduğunu da ifade etmektedirler. Tercih edilen uygulamaların ve öğrencileri cesaretlendirme çalışmalarının etkin bir biçimde yapılması gerekmektedir. Özellikle dört alanda yapılacak değişimlerin yaratıcı okumayı geliştireceği söylenebilir. Bunlar:

1. Yaratıcı okumaya ve yaratıcı düşünmeye uygun metinlerin seçilmesi,
2. Sözel iletişimin ve metin sonlarında sorulacak soruların yaratıcılığı geliştirecek şekilde yapılandırılması,
3. Okuma görevlerinin düşünme kabiliyetini geliştirici, ufuk açıcı ve hayal gücünü geliştirici şekilde verilmesi,
4. Okuma yapılacak ortamın yaratıcılığı kısıtlamayacak şekilde yapılandırılması olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin yaratıcı okuma sürecinin her anında öğrencileri destekleyici dil kullanmaları ve hayal güçlerini geliştirici çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

Parisi (1979, s. 66) destekleyici etkinliklerin okumaya ilişkin motivasyonu artırmada etkili olduğunu belirtmektedir. Etkinliklerin ve yöntemlerin uygun kullanılması ile uygun materyallerin kullanılması öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi ve eleştirel düşünmeyi geliştireceği gibi yaratıcı okumaya da katkı sağlamaktadır. Yaratıcı okuma süreçlerinde ortaya çıkan aksamlar ve geri kalmalar ancak hayal gücünün ve zamanın sınırlandırılması ve uygun materyallerin sağlanmaması durumunda ortaya çıkmaktadır (Boothby, 1980, s. 675). Öğretmenlerin yaratıcı okuma çalışmalarında öğrencilerinin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özelliklerini bilip buna uygun materyalleri kullanmaları gerekmektedir. Yaratıcılık gibi yaratıcı okuma becerisi de bütün öğrencilerde bulunmakla birlikte bazı öğrencilerde gerek aile gerekse sosyal çevrenin etkisi ile daha fazla gelişmiştir. Özellikle doğal gelişim süreci ve ailelerin öğrenci ile ilgilenme kalitesi

öğrencilerin akademik gelişimlerini dolayısıyla da yaratıcı okuma becerilerini geliştirir ya da engeller (Grothberg, 1974, s. 44).

Yaratıcılığın keşfedilmesini ve cesaretlendirilmesini sağlayacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi yaratıcılık eğitiminin en temel unsurudur. Smith (1967) yaratıcı okuma-yazma çalışmalarında öğretmenlerin dikkate alması gereken ilkeleri şu şekilde belirtmektedir:

- Her çocuk yaratıcı beceriler ile doğar. Öğretmenler, bir öğrencinin yaratıcı olmadığını kararını veremez. Yapılması gereken yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlamaktır.
- Yaratıcılık, zekâ testleri ile ölçülemez. Yaratıcılık tanımlanması zor olan bir olgu olduğu için ortaya çıkma süreci de kestirilmesi mümkün olamamaktadır.
- Öğretim programlarının tüm bölümleri yaratıcılığı geliştirmek üzerine kurgulanmalıdır.
- Yaratıcılık farklı düşüncelerin üretilmesi ile gelişir.
- Yaratıcılık süreci bir derste geliştirilemez, belirli bir süreç sonucu kazanılır.
- Yaratıcılık öğretilmez ancak ortaya çıkması için uygun koşullar oluşturulabilir.

Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için okulda ve evde yeterli düzeyde okuma materyalleri sunulmalıdır (Small & Arnone, 2011, s. 13). Bununla birlikte süreç içerisindeki uygulamalarda yaratıcı okumaya özgü yöntem ve tekniklerin de kullanılması yaratıcı okumanın etkililiğini artıracaktır (Smith, 1965, s. 278).

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

a. Tek kelime değişimi: Bu teknik öğrencilerin cümle içindeki bir sözcüğü cümlenin dil bilgisi yapısını bozmadan çıkarmasını ve yerine yeni bir kelime ekleyerek cümlenin anlamını tamamen değiştirmesini içermektedir.

b. Satır atlama: Bu teknikte metnin satırları sırayla okunmaz, bunun yerine bir satır okunduktan sonra bir satır atlanır ve diğer satır okunur. Tekniğin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için seçilen metinlerin uygun olması önemlidir.

c. *Satır değişimi*: Aynı anda iki metin alınır ve sırayla önce ilk metnin ilk satırı daha sonra ise diğer metnin ilk satırı okunur. Yapılan bu etkinlik başta zor gelebilir ancak sũreçte eğlenceli bir çalışma haline gelecektir.

d. *Ústten veya alttan yer değiştirme*: Bu tekniğin temeli, aynı anda iki satır okunurken úst satırda yer alan bir kelime ile alt satırda yer alan bir kelimenin yerlerini değiştirerek iki satıra da farklı anlamlar kazandırmaktır. Bu etkinlik genel olarak zor gũrũlmekle birlikte pratik yapılarak geliştirilebilir. Okurların genellikle alıcı okuma biçiminde okuma yapması bu tekniği zorlaştırmaktadır. Öğrenci bu teknikte, satırları okurken úst satırda okuduğu kelime ya da kelime gruplarını okuduktan sonra, cũmleyi tamamlamadan alt satıra geçip alt satırdan da bir ya da birkaç kelime seçerek iki cũmleyi birleştirebilir. İlk zamanlar mantıklı ve anlamlı cũmleler oluşturmak zor olsa da tekrarlandıkça teknik eğlenceli bir hale gelecektir.

e. *Kenarları soluklaştırma*: Bu teknikte öğrencinin düzeyine göre sadece sol, sadece sağ veya hem sol hem sağ soluklaştırılırken diğer yerler olduğu gibi bırakılır. Metnin orta kısmı odak noktası olarak tutulur ve burayı okuyan öğrenci cũmlelerin baş ve sonlarını tahmin yũrũterek bulmaya çalışır. Bu teknikte temel amaç metnin okunan kısımlarından yola çıkarak okunmayan kısımlarını anlamsal bũtũnlük içinde tamamlamaktır.

f. *Sayfa atlama*: Bu teknik kitabın bir sayfasının okunup diğer sayfasının atlanması biçiminde uygulanır. Öğrencinin hayal gũcũnũ tamamen kullanabileceği bir tekniktir. Yaratıcı okuma teknikleri içerisinde en kolay uygulanan tekniklerden biridir. Öğrenci atladiğı sayfanın yerine kendi yaratıcılığını kullanarak yaratıcı dũřũnme sũreçleri ile o sayfayı kendisi yazar. Bu etkinlik de yaratıcılığın kapsamını artırdığından çok etkili sonuçlar vermektedir.

g. *Sayfa tekrarı*: Bu teknik aynı sayfanın úst úste iki kere okunmasıdır. Gũzũn bir sayfayı ilk okumadaki hareketleri ile ikinci okumadaki hareketleri farklılık gũstermektedir. Aynı sayfa ikinci kez okunurken gũz atlamaları ve hareketleri daha hızlı yapmaktadır. Bũylece bu teknik gũz hareketlerini de geliştirmektedir.

h. *Gũz zihin ayrımı*: Bu teknikte bir metin öğrencilere okutulur, okuma sũreci durdurularak öğrencinin metinden kopması sağlanır. Durdurma sũrecinde öğrencilerden gũzlerini kapamaları ve hayal etmeleri istenir. Kurulacak hayaller metinde yer alan bilgilerle ilgili olmalıdır. Daha sonra tekrar metne dũnũlerek hayal gũcũ ile metin arasında ilişki kurulması sağlanır. Metin okunduktan sonra hayal gũcũnde yaratılan durumlar ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılabilir. Okuma sũrecinde yapılabilecek en

zor işlerden birisi de göz ile zihin koordinasyonunu bozmaktır. Normal bir okuma sürecinde gözün hareketleri aynı zamanda zihinsel düşünmelere yol açar ve zihin gözün gördüklerini aynı anda anlamlandırır.

i. Sessizlik: Bu teknik yabancı bir metni ele alarak kendi anadilinde tekrardan yazma biçiminde uygulanır. Konuşma baloncukları boş bırakılmış karikatürlerde veya çizgi romanlarda da kolayca uygulanabilir. Bu teknikte öğretmenler anlamsal yapıya değil yaratıcılık öğelerine önem vermelidir.

j. Yabancı dil: Bu teknikte Rusça veya Çince gibi alfabesi şekillerden oluşan dillerden metinler ele alınarak bunların anadile çevirisi yapılır. Öğrenciler orijinal metindeki anlamları bilmeden istediği bir konuda metni dönüştürebilir.

k. Satır değiştirme: Bu teknikte öğrencilerden sadece sol satırlar okutularak sağ satırları tahmin etmeleri istenebilir veya iki yazı arasında ilişki kurdurulabilir. Daha çok üst sınıflarda kullanılmaktadır.

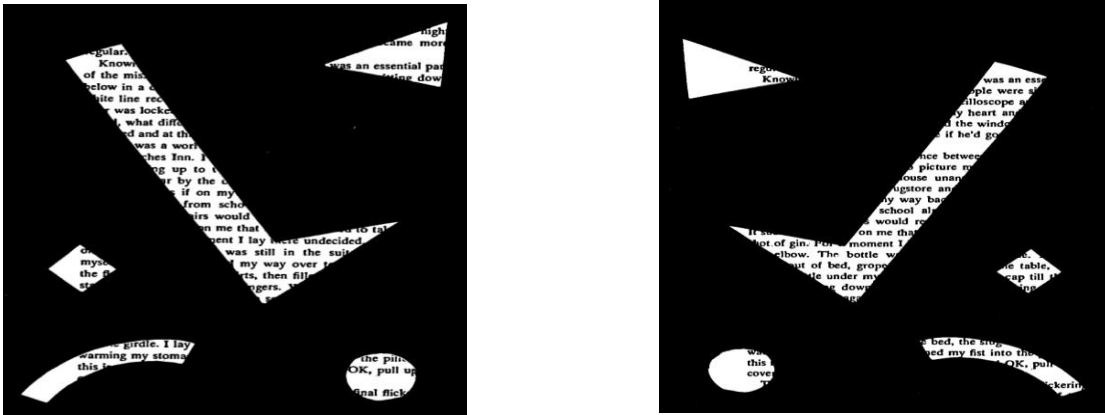
Tablo 2. 1. *Satır Değiştirme Örneği*

1	2
3	4

Tablo 2.1'e bakıldığında okuma sırası 1, 2, 3 ve 4 biçiminde iken satır değiştirme tekniğinde okuma sırası 1, 3, 2 ve 4 biçiminde olacaktır. Teknik uygulanırken öğrencilerden sadece sol satırlar okutularak sağ satırları tahmin etmeleri istenir. Bazen bir yazının görseli ile başka bir yazı eşleştirilebilir. Örneğin bir gazetenin sol üst tarafında şampiyon olmuş bir tenisçinin mutluluktan attığı çığlıklara ilişkin bir görsel olduğunu düşünelim. Bu resmin hemen altında ise sis nedeniyle uçakların rötâr yaptığına ilişkin bir resim olduğunu düşünürsek, resimlerin sağ taraflarındaki yazıları okumadan iki resim arasında anlamlı bir ilişki kurma yoluna gidilebilir. Örneğin üst resimdeki tenisçinin çığlık atmasına bakarak alt resim incelenir ve “benim de uçağım rötâr yapsa ben de sinirlenip bu şekilde çığlık atardım” denilebilir.

l. Şablon çizimi: Bu teknikte öncelikle kitap sayfaları büyüklüğünde boş bir kâğıt temin edilir. Bu sayfadan şekiller kesilerek çıkartılır. Daha sonra kitabın üzerine konularak kesilen şekillerden görünen yazılar okunur. Bir sayfa bir şablonla en az sekiz farklı şekilde

yukarı, aşağı, sola ve sağa çevrilerek okunabilir. Bu tekniğe Padgett (1997, s. 92-93) şu görselleri örnek olarak vermiştir.



Şekil 2. 1. Şablon çizimi tekniğine ilişkin görsel

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi hazırlanan sayfa metin üzerine koyularak ve gezdirilerek görülen kısımlardaki yazılar okutulur.

m. Satırlar arası akış: Bu teknikte satırları birleştirilerek yeni anlamlar ortaya koyma ön plandadır. Sayfanın önce sol tarafındaki sütunlar yukarıdan aşağıya okunur sonra ise sağ taraftaki sütunlar yukarıdan aşağıya okunur. Bu tekniğin temel amacı hayal gücünü geliştirmek ve okumayı eğlenceli hala getirmektir. Bu nedenle cümleler arasında anlamsal bütünlük aranmaz.

n. Kitapların düellosu: Bu tekniğin uygulanması için farklı konularda iki tane kitap belirlenir. Öncelikle ilk kitaptan bir bölüm ya da bir sayfa okunur daha sonra ise diğer kitaptan benzer şekilde bir sayfa ya da bölüm okunarak süreç bu şekilde devam eder. Bu teknikte dönem ödevini hazırlayan öğrenciler örnek olarak verilebilir. Bu öğrenciler aynı anda birden fazla kitap okur, bilgi toplar ve ilişkilendirir. Öğretmenleri dönem ödevleri sayesinde öğrencilerinin bilgi tabanını ve konuya bakış açısını genişletmek için kullandığı kaynak sayısını göstermesini zorunlu kılar. Bu tekniğin daha radikal ve mekanik hali olan her kitaptan birer satır ya da birer bölüm okuma ise daha üst sınıflarda kullanılabilir.

o. Boş sayfa okuma: Bu teknikte öğrenciye boş bir sayfa verilerek sayfada metin varmış gibi hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanarak metni okuması istenir. Tekniğin kullanımı kolay olduğundan özellikle ilkökul düzeyinde uygulanabilir. Bu süreçte gözlerin soldan sağa akışı da sağlanarak gerçekçi bir okuma izlenimi verilebilir.

p. Gün/Gece tonlaması: Okuma sürecinde yazınsal ürünler okuma sonrası insan zihninde yer etmektedir. Beyaz bir kâğıt üzerindeki kırmızı çembere uzun süre bakan birisi daha sonra boş bir beyaz kâğıda baktığında kısa süreli de olsa kırmızı bir çember

görmektedir. Bu optik deneyde olduğu gibi okuma sonrası insan zihninde okunan metinle ilgili bazı olgular az da olsa yer etmektedir. Güçlü okumalarda bu olguların izi daha fazla iken göz atma türü okumalarda daha az olmaktadır. Yaratıcı okuma sürecinde bu teknik uygulanırken öğrencilere bir metin okutturulur. Belirli bir süre geçtikten sonra metnin kendisinde bıraktığı izler ile ilgili öğrenci ile konuşulur.

2.1.18.4. Yaratıcı okuma sürecinde kullanılan etkinlikler. Okuma becerisi ile ilgili olarak hazırlanan programların içerisinde yaratıcılığı geliştirecek etkinliklerin yer alması hem öğrencilerin ilgisini çekecektir hem de öğrencinin akademik başarısını artıracaktır (Criscuolo, 1975, s. 80). Adams'a (1968, s. 6-7) göre öğretmenlerin yaratıcı okuma sürecinde yapmaları gereken etkinliklerden bazıları şunlardır:

- Başlığa bakılarak öyküde ne anlatıldığına ilişkin tahmin yaptırabilir.
- Okuma sonrasında öykünün en çok beğenilen veya beğenilmeyen kısmının neresi olduğu sorularak tartışma ortamı yaratılabilir.
- Okuma yapılırken “Sizce ne olmuş olabilir? ya da “Sizce ne söylemiş olabilir?” gibi sorularla öykünün nasıl devam edebileceği konusunda tahminler alınabilir.
- “Metin ile görseller birbirine uygun mu?” ya da “Görsellere bakarak metnin konusunu tahmin edebilir misiniz?” gibi sorular sorulabilir.
- Öykünün karakterleriyle ilgili değerlendirme etkinlikleri yapılabilir.
- Öyküye yeni bir son yazdırılabilir.
- Öykü okuduktan sonra anlatılanları çizmeleri ya da drama çalışmaları yapmaları istenebilir.
- Öykünün karakterleriyle empati çalışmaları yapılabilir.

Yaratıcı okumanın başarılı olması için öğrencilerin hayal güçlerinin harekete geçirilmesi ya da hayal güçlerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Isaacs (1974) yaratıcı okuma sürecinde kullanılacak etkinlikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Okunulan her türlü metin hakkında görüşlerini ve eleştirilerini içeren basit düzeyde bir günlüğün tutulması istenebilir.
- Öğrencilerle birlikte metinlere ilişkin eleştiri kriter listesi oluşturulmalı ve her bir kitabın eleştirisi yapılarak sınıf kitaplığına yeni kitaplar alınabilir.
- Öğrencilerin okuma hızları ya da okumada göstermiş oldukları başarıları ile ilgili bir liste hazırlanarak süreç izlenebilir.
- Öğrencilerin kelime hazinelerini artırmak için kelime oyunları oynatılabilir.

- Öğrencilerden okuma ile ilgili üst sınıflarla veya diğer büyüklerle görüşmeler yapmaları istenebilir.
- Hayal gücünü kullanarak karakterler yaratıp bu karakterleri dramatize etmeleri istenebilir.
- Sessiz filmler ya da resimler gösterilerek bunların seslendirilmesi istenebilir.

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

- Öğrencileri ikili gruplara ayırarak okuma yapmaları sağlanabilir. Okuma becerisi gelişmiş öğrencilerle yeterince gelişmemiş öğrencilerin eşleştirilmesi gerekmektedir.
- Üst sınıflardaki öğrenciler, hayal güçlerini kullanarak yazdıkları öykü ya da şiiri okul yönetimi tarafından oluşturulan sosyal bir platforma yükleyebilirler. Daha alt basamaktaki öğrenciler de bu deneyimleri izleyerek yaratıcı okuma becerisi kazanabilirler. Bu gibi uygulamalarda üst sınıf öğrencilerinin deneyimlerini paylaşması hem özgüvenlerini hem de başarı duygularını geliştirmektedir. Ayrıca paylaştığı deneyimlerin okunduğunu gören öğrencilerin okumaya karşı motivasyonları da artacaktır.
- Drama çalışmaları yapabilirler. Süreçte bir kişi drama yaparken diğerleri çember biçiminde etrafına oturup uygulamayı izleyerek dönüt verebilir. Bu süreç tüm katılımcıların yeterli düzeyde yaratıcı okuma becerisi kazanana kadar devam etmektedir. Öğrencilerden birisi bir kavram ya da sözcüğü oynamakta zorlanırsa devreye diğer öğrenciler girer ve rolü devralarak süreci devam ettirmektedirler.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuduğunu anlama, akıcı okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okuma ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar

Alan yazında yaratıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan biri olan Yurdakal (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Araştırmasında ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma

sonucunda, yaratıcı okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin olumlu görüşleri ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösteren bir diğer araştırma ise okuduğunu anlama becerisinin yaratıcı okuma etkinlikleri ile artış gösterdiği sonucuna ulaşan araştırma Kasap (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamaları yapılırken, kontrol grubundaki öğrencilerle Türkçe öğretim programına uygun olarak Türkçe dersleri işlenmiştir. Araştırmanın sonunda uygulamalara katılan öğrencilerin görüşleri alınmış ve sürece ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca uygulamaların okuma ve yazmaya ilişkin bakış açılarına ve Türkçe dersi başarılarına olumlu yönde katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın sonucu ile farklılık gösteren bir çalışma Yetgin (2020) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı okuma becerisinin bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunurken yaratıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Alan yazında okuduğunu anlama becerisinin incelendiği çok sayıda araştırma yer almaktadır. Bunlardan biri olan Koçyiğit (2003) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci kademe 2. sınıf öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışlarının verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okumada en fazla noktalama işaretlerine uymama, kelime yutma, kelime ekleme ve okurken dik, düzgün ve rahat oturamama güçlükleriyle karşılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışmada Epçaçan (2009) okuduğunu anlama stratejilerini incelemiştir. Çalışmasında okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilgi vermek amacıyla yurt içi ve yurt dışında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma sırasında, okuma sonrası kullanılan stratejiler ile okuma sürecinin tümünde kullanılan bütüncül okuduğunu anlama stratejileri olarak dört ana başlık altında toplanmıştır.

Çayır (2011) yaptığı deneysel çalışmada 4. sınıf Türkçe dersinde çoklu zekâ uygulamalarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili çalışmıştır.

Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama puanları, yazma becerileri puanları, okuduğunu anlama ve yazma becerileri son test puanları arasında çoklu zekâ kuramının kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Alessandra (2012) sesli okuma özelliğini kullanarak ikinci sınıf öğrencilerinde anlamayı geliştirme çalışmasında; etkileşimli sesli okumaların etkisini araştırmak için sesli okuma zamanını, araştırma tabanlı stratejilerin kullanımı planlanarak, düşünmeyi modellemek, soru sormak ve öğrenci tartışmalarını kolaylaştırmak için, okuma sırasında duracağı yerler belirlenerek, grafik düzenleyiciler, gözlemler, kaydedilmiş konuşmalar ve standart testler kullanılarak öğrencilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Yüksek sesli yapılan okuma süreleri ve etkileşimli sesli okumaların öğrencilerin anlama puanlarını arttırmada etkili bir yol olduğunu göstermiştir. Nitel verilerle, grafik düzenleyiciler ve öğrenci konuşmaları yoluyla öğrencilerin kavramada genel bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen Başaran (2013a) öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla, hatırlamaya yönelik üstbilişsel okuma stratejilerini ise daha az kullandıklarını belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduklarını anlama ve hatırlamaları arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Perfetti & Stafura (2014) okuduğunu anlama kuramında kelime bilgisini araştırdıkları çalışmalarında, anlama ve okuma sistemleri çerçevesi geniş bir bakış açısı ile incelenmiştir. Kelimeden metne entegrasyon süreçleri yerel anlama süreçlerinin, yani kısa metnin dışına çıkarak anlamın araştırılması için süreçleri, kelime belirleme sistemi ile anlama sistemi arasında bağlantı kurarak, kelimeyle bağlantı kurulmasını gerektirmektedir. Bu süreçlerin çalışmalarında, kelimenin anlamının okurun metnin zihinsel modeline uyumu, kelime anlama süreçleri, anlama becerisinde nedensel bileşenler incelenmiştir.

Okuduğunu anlamada okuma güçlüğü'nün etkilerini inceleyen Kendeou, Broek, Helder & Karlsson (2014) çalışmalarında okuduğunu anlama konusunda “bilişsel bir bakış açısı” özellikle de okuduğunu anlama anlayışını geliştirme kapasitesine sahip olan araştırma bulguları incelenmiştir. Okuduğunu anlamadaki zorluklar, çıkarım yapma, yürütücü işlevler ve dikkat dağıtma konusundaki belirli zorluk kaynaklarının okumayı nasıl etkilediği üzerine genel bir görüş açısı sunarak; anlama süreçlerinin ve sonuçlarının anlama ve okuduğunu anlama problemlerine neden olduğu; bu potansiyel zorluk kaynaklarının

değerlendirilmesinin öğretim materyallerinin tasarımı ve seçimi için pratik etkileri olduğu tartışılmıştır.

Kod çözme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen Garcia & Cain (2014) çalışmalarında amaç; kod çözme, okuma anlama korelasyonundaki 34 farklılıkların nedenlerini belirlemektir. Bu bağlamda 110 çalışmanın meta-analizi yapılmıştır. Buna göre yaş ve dinleme düzeyinin önemli iki okur özelliği olduğu belirlenmiştir. Özellikle genç okurlar için kod çözme, okuduğunu anlama ve metin türünün önemli unsurlar olduğu dile getirilmiştir. Araştırmada ayrıca, kod çözme konusunda yardım sağlanıp sağlanmadığı ve metinlerin yüksek sesle okunup okunmadığı gibi bulguların değerlendirme ve okuma zorluğunun belirlenmesi üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Boşluk doldurma testlerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini inceleyen Tunçer ve Erden (2015)'in yaptıkları çalışma tarama modelinde olup 40 ilkokul 4.sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelenirken öğrencilerin boşluk doldurma testlerinden aldıkları puanlarla okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki korelasyon analizi kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, boşluk doldurma testleri ile okuduğunu anlama testleri arasında orta düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bayraktar (2015) tarafından yapılan araştırmada ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını incelenmiştir. Araştırma üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, kızlar erkeklerden daha başarılı bulunmuştur. Ancak üç farklı metin türüne (öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir) göre okuduğunu anlama başarıları anne ve baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitimi alma durumu, ayda okudukları kitap sayısı, kendilerine kitap satın alması, kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okumasına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okuduğunu anlama becerisinin cinsiyet ve yaşa göre inceleyen Ceran Yıldız ve Özdemir (2015) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, 86-92 ay olan çocukların lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında ise kadın deneklerin lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir.

Stratejik okuma eğitiminin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma yetenekleri üzerindeki etkisini inceleyen Droop, Van Elsäcker, Voeten, & Verhoeven (2016) araştırmalarında Hollanda'da 40 okuldan 1.469 çocuk ile çalışmışlardır. Deney veya kontrol grubunu rastgele incelemişlerdir. Üçüncü sınıfın sonunda stratejik okuma

eğitiminin okuma stratejileri bilgisi üzerinde olumlu etkiler gösterdiği; dördüncü sınıfın sonunda da öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür.

İlkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen Özdemir, Özdemir ve Parmaksız (2016) araştırmalarında “Temel Beceri Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış on tane soru kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre kız öğrencilerin, 4. sınıfta olan öğrencilerin, bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ve çalışma odası olan öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisini inceleyen Kocaarslan (2015) çalışmasında, okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturma ile okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği, okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve daha canlı ve net zihinsel imajlar oluşturmalarına katkı sağladığını ortaya koymuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ön bilgi düzeylerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini inceleyen Zelzele (2017) araştırmasında 109 öğrenci ile çalışmıştır. Bilgi verici metne göre hazırlanan ön bilgiyi ölçme ve okuduğunu anlama testlerine göre, ön bilginin okuduğunu anlamaya yaklaşık %30’unu açıkladığı sonucu elde edilmiştir.

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili derleme çalışması yapan Baz ve Baz (2018) araştırmalarında, okuduğunu anlamayı artıran faktörleri bireysel ve çevresel olmak üzere iki grupta incelemişlerdir. Çalışma için 187 araştırmanın tematik derlemesini yapmışlardır. Okuduğunu anlama becerisinin etkilediği faktörler akademik başarı ve eleştirel düşünme gibi bilişsel özellikler olarak belirlenirken, araştırmaların kuramsal arka planında ise bireyin gelişimini açıklayan öğrenme kuramları ve öğretim kuramları olduğu belirlenmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma ve okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Ergen ve Batmaz (2019) araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama başarıları orta düzeyde bulunurken, okuduğunu anlama stratejilerini bazen kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okuduğunu anlama düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, bu ilişkinin de pozitif yönlü olduğunu belirtmişlerdir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini inceleyen Özdemir ve Kıroğlu (2019) yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğrencilerin metin içi anlam kurma becerilerinin gelişmesi belirlenirken, metin dışı soruları

oluşturmada ve cevaplama zorlukları yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar hem dördüncü sınıfta hem de altıncı sınıfta ana fikir belirlemede ve özetleme yapmada öğrencilerin yetersiz kalmalarından dolayı üst düzey anlama becerilerinin geliştirilmesi için bilişsel ve üst bilişsel anlama stratejilerinin öğretilmesini önermişlerdir.

Aşuluk (2020) zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisindeki etkisini incelemiştir. Araştırmasında ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları, zekâ oyunlarının Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Nitel bulgular da zekâ oyunları uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığını desteklemektedir.

2.2.2. Akıcı Okuma ile İlgili Araştırmalar

Alan yazında bu araştırmanın değişkenlerinden biri olan akıcı okuma ile yaratıcı okuma arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak akıcı okuma becerisinin incelendiği çok sayıda araştırma yer almaktadır. Bu araştırmaların biri olan Kuhn (2004) öğrencilerin tekrarlı okumayı kullanmasına yardım etmenin okuma akıcılığını geliştirmedeki etkisini araştırmıştır. Çalışma farklı sosyo-ekonomik statüye sahip 24 ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Kontrol grubu normal öğretimlerine devam ederken, deney grubunda tekrarlı okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğretmenler, deney grubunda model olma ve olumlu geri bildirim verme gibi teknikleri de kullanarak tekrarlı okuma çalışmaları yapmışlardır. Çalışmaların sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiş, öğrencilerin okuma akıcılığının ve anlamalarının gelişimine, tekrarlı okumalarının olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Bir diğer araştırmada Stahl ve Heubach (2005) geliştirdikleri Fluency-Oriented Reading Instruction (FORI) okuma modelini kullanarak ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Oluşturulan okuma modeli beş bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; anlama odaklı çalışmalar, düzeye uygun okuma metinleri seçmek, tekrarlı okuma desteği, partnerle okuma ve ev okumaları olarak sıralanmaktadır. Program iki yıl süresince uygulanmıştır. Toplamda 84 öğrenciye uygulanan okuma programı haftanın her günü yaklaşık 25-30 dk süre ile uygulanmıştır. Tartışma gerektirecek kadar ilginç metinlerle çalışılarak, öğrencilerin sıkılmasına fırsat verilmemiştir. Uygulanan programın sonunda öğrencilerin okuma düzeylerinde ilerlemeler belirlenmiş ve program belirlenen hedeflere ulaşmada başarılı olmuştur.

Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Woo, Meisinger, Sevcik, Bradley, & Stahl (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı; ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için tasarlanmış iki öğretim yaklaşımının etkisini araştırmaktır. İlk olarak Stahl ve Heubach (2005) tarafından geliştirilen akıcılık odaklı okuma öğretimi ile sınıf düzeyine uygun kullanılan metinlerle okuma çalışmaları yapılmıştır. İkinci olarak desteksiz okuma yaklaşımı kullanılmıştır. Her hafta üç farklı metinle uygulamalar yapılmıştır. 24 ikinci sınıfta uygulanan çalışma yaklaşık olarak 20-30 hafta sürmüştür. Uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlere öğretim yılının başında iki saatlik oturumlarla öğretim yapılmıştır. Çalışmanın sonunda iki yaklaşımın uygulandığı öğrenciler için benzer sonuçlar elde edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Morra & Tracey (2006) okuma becerisi zayıf olan tek bir öğrenci ile yaptıkları çalışmada, farklı akıcılık yöntemleri kullanmışlardır. Çalışmada tekrarlı okuma, eko okuma, koro okuma ve öğretmen modelleme yöntemleri kullanılmıştır. Her gün farklı bir yöntemin kullanılması biçiminde uygulama devam etmiştir. Uygulama sonunda yapılan ölçümlere göre, öğrencinin sesli okuma becerilerinde ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. Uygulamanın başarılı olmasındaki en önemli etken olarak araştırmacılar, farklı akıcı okuma yöntemlerinin birleştirilerek uygulanmasını göstermiştir.

Marr (2007) okuma becerisi zayıf olan öğrencilerle çalışmıştır. Çalışmada 2.sınıf düzeyinde olan ve okuma hızı olarak dakikada 44 sözcüğü geçemeyen öğrenciler seçilmiştir. Araştırmacı bir tek akıcı okuma yöntemi kullanmak yerine koro okuma, destekli okuma, eşli okuma ve öğretmen modelleme yöntemlerini bir arada kullanmayı tercih etmiştir. Çalışmada kullanılan metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olması ve çok uzun olmayan öyküleyici metinlerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Çalışmanın sonunda uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin sesli akıcı okuma becerilerinde ciddi ilerlemeler gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin de sesli akıcı okuma becerileri ilerlemiş ancak deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanla kıyaslandığında ilerlemelerin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan en önemli sonuç, kullanılan tekniklerin sesli okuma akıcılığını geliştirdiği olmuştur.

Thornton (2008) uygulanan akıcı okuma öğretiminin akıcı okumaya, okuma tutumlarına ve sesli okuma akıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel olarak yürütülen çalışmada deneysel olmayan araştırma tasarımı kullanılmıştır. Stahl'ın 1997 yılında geliştirdiği Fluency-Oriented Reading Instruction (FORI) yeniden tasarlanarak haftanın her günü olmak üzere toplamda 6 hafta uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda Afrika kökenli Amerikan erkeklerinin akıcı okumalarında önemli gelişmeler olmuştur.

FORI cinsiyetler arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. FORI'nin aynı zamanda okumaya yönelik tutumlar üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Miller ve Schwanenflugel (2008) prozodinin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 92 öğrenciden oluşan bir grupla yürütülen çalışmanın sonunda; prozodi ile akıcı okuma arasında birbirini etkileyen bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Akıcı okuyan öğrencilerin daha az duraksama yaptığı gözlenmiştir. Araştırmacılar okuma sırasında yapılan duraksamanın akıcı okuma becerisinin kazanılıp kazanılmadığının bir göstergesi olabileceğini vurgulamışlardır.

Smith (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için okur tiyatrolarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya dört sınıftan, 85 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. 10 hafta süren çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinde ciddi gelişmeler gözlenmiştir. Çalışmada okur tiyatrolarının sınıflarda akıcılığı geliştirmek için bir öğretim aracı olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2012) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma verileri analiz edildiğinde; eşli okuma yönteminin, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği, ancak bu yöntemlerin okuduğunu anlamada etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde bir gelişme olmamıştır.

Baştuğ (2012) yaptığı çalışmada akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama modelinde olup “Prozodik Okuma Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Testleri” ve “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, akıcı okuma becerileri okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerindeki etkisinin fazla olduğu bulunmuştur.

Kim & Wagner (2015) araştırmalarında sesli akıcı okumanın kelime tanıma, dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki aracılık ilişkisini farklı sınıf düzeylerinde test etmişlerdir. Elde edilen sonuca göre kelime tanıma ile sesli akıcı okuma becerileri arasında tüm sınıf düzeylerinde anlamlı ilişkiler vardır. 1. Sınıf düzeyinde sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken kelime tanıma ve dinlediğini anlama okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir. 2., 3. ve 4. sınıf

düzeyinde ise etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar sesli akıcı okumanın okuduğunu anlamının gelişiminde değişken rollerde olduğunu ortaya koymaktadır.

Veenendaal ve diğerleri (2016) çalışmalarında prozodi ile ilgili 3 farklı kuramsal temeli ele almıştır. “Okuduğunu anlamayı kolaylaştıran unsur”, “okuduğunu anlamının göstergesi” ve “okuduğunu anlama ile karşılıklı etkiye sahip” ile okuduğunu anlamının ilişkisini test etmişlerdir. Araştırma sonuçları, prozodinin okuduğunu anlamayı kolaylaştıran modelde açıklanan varyansın %63, okuduğunu anlamının göstergesi olduğu modelde %59 ve prozodi ile okuduğunu anlama karşılıklı etkiye sahip olduğu modelde %65 olarak belirlenmiştir.

Akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisini inceleyen Alkan (2019) ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmasına başlarken öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek amacıyla belirlenen bir metni okutarak görüntülerini kaydetmiştir. Bu sayede “Yanlış Analiz Envanteri” ile doğru okuma düzeyleri; “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak prozodik özellikler değerlendirilmiştir. Deney grubuna etkinlikler uygulandıktan sonra uygulama öncesi yapılan ölçmeler tekrarlanmıştır. Araştırma sonunda; tekerlemelerin okuma hızını, doğru okuma becerilerini ve prozodi becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini inceleyen Aktaş ve Çankal (2019) araştırmalarında 4. Sınıf öğrencileri ile karma yöntem deseninde çalışmışlardır. Elde edilen sonuca göre, okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerinde okuduğunu anlama stratejilerinin olumlu bir etkisi olduğunu ve öğrencilerin yapılan uygulamayla ilgili olumlu görüşte olduğunu bulmuşlardır.

Aşıkcan ve Saban (2020) ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akıcı okuma stratejilerine dayalı olarak hazırladıkları ve uyguladıkları eylem planları ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bütün metin türlerinde okuma hatalarının azaldığı, okuma hızlarının arttığı ve okuma prozodilerinin geliştiği görülmüştür.

2.2.3. Eleştirel Okuma ile İlgili Araştırmalar

Alan yazında yaratıcı okumanın aşamalarından biri olan eleştirel okuma ile yaratıcı okuma ilişkisinin incelendiği sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Baki (2020) tarafından yapılan bu çalışmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerilerine etkisi ve bu etkide cinsiyet değişkeninin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel okuma becerisinin,

yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerisinin %57'sini açıkladığı, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerisi üzerinde doğrudan ve yüksek bir etki oluşturduğu, kız öğrencilere ilişkin modelde eleştirel okuma becerisinin, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerisinin %43'ünü, erkek öğrencilere ilişkin modelde ise %67'sini açıkladığı ve her iki modelde de doğrudan yüksek bir etki oluşturduğu bulunmuştur.

Alan yazında eleştirel okuma becerisinin incelendiği çok sayıda araştırma yer almaktadır. Bunlardan biri olan Painter (1965) “İlkokullarda Eleştirel Okuma” adlı çalışmasında, eleştirel okuma becerisinin öğretilebileceğini, kendiliğinden ortaya çıkacak bir beceri olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin görevlerinden birinin de öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlayacak etkinlikler düzenlemesi ve öğrenciye okudukları metin ile ilgili sorular sorarak onları eleştirel düşünmeye yöneltmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çalışmasında eleştirel okuma etkinliklerine yönelik öneriler de yer almaktadır.

Creighton (1997) “İlkokullarda Eleştirel Okuryazarlık” adlı çalışmasında eleştirel okur yazarlık için gerekli olan şartlar, öğrencilerin okudukları metinden edindiği düşünceleri özgürce ifade edebilmesi olarak belirtilmiştir. Eleştirel okuryazarlık için okunacak kitap ve metin seçiminde hassas olunması gerektiğine ve kültürel farkındalık etkinliklerinin önemine değinmektedir.

Sadioğlu ve Bilgin (2008) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, anne-baba eğitim durumu ile de ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Karasakaloğlu ve Bulut (2012) yaptıkları çalışmada kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda kurmaca metinler ile eleştirel okuma becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Duran (2013) “Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma” adlı çalışmasında; ilkokul 1. ve 2. sınıflarda sesli ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin gerektiği, 3. sınıftan itibaren eleştirel okuma becerilerinin yoğunlaştığı belirtilmektedir.

Ateş (2013b) eleştirel okumayı bir beceri öğretimi olarak incelediği çalışmasında eleştirel okumanın üst düzey bir beceri olduğunu, öğretim programlarında olmakla birlikte alan yazın incelendiğinde bu becerinin etkili şekilde kazandırılmadığını belirtmektedir. Çalışmasında eleştirel okumada olguların ve görüşlerin ayırt edilmesi, bakış açılarının ve yanlışlıkların belirlenmesi, argümanların ve kanıtların değerlendirilmesi konularında öğretime yönelik öğretmenlere öneriler ve örnek etkinlikler sunulmuştur.

Türkçe dersi öğretim programının eleştirel okuma becerisini geliştirmesi açısından inceleyen Altunsöz (2016) araştırmasında eleştirel okuma becerilerini geliştirme ölçeği ve öğrencilerin eleştirel okuma kazanımlarına ilişkin görüşlerini belirleme anketi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, eleştirel okuma becerisini kazandırmak için Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yeterli etkinliğin olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, eleştirel okuma becerisine sahip olmalarına rağmen kazanımlarını tam olarak kazanamadıkları ortaya konmuştur.

Akar, Başaran ve Kara (2016) çalışmalarında ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin orta düzeyde olduğu ve bu düzey ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin televizyon izledikleri saat ve Türkçe ders başarılarının eleştirel okuma becerisi üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu belirtmektedirler.

Karadedeli (2018) eleştirel okuma ile problem çözme becerisini çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmasının sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyi ile problem çözme beceri düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini inceleyen Okur (2019) çalışmasının sonucunda okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisine etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca bilgilendirici ve öyküleyici metinler ayrı ayrı ele alındığında da okuma çemberlerinin eleştirel okuma becerisine olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir.

Aydın (2020) yaptığı çalışmada Türkiye’de eleştirel okuma konusunda yapılmış olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmasının sonucunda tezlerin genellikle yüksek lisans düzeyinde olduğu, çoğunluğunda ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı ve deneysel çalışmalar olduğu belirlenmiştir.

2.2.4. Yaratıcı Okuma ile İlgili Araştırmalar

Labuda (1974) yaptığı çalışmada öğretmenlere ve ebeveynlere üstün zekalılık ve yaratıcılık özelliklerine sahip çocukların doğasını öğretmek için gerekli olan kapsamlı prosedürleri göstermektedir. Çalışması üstün yetenekli ve yaratıcı çocukların özelliklerini ve yaratıcı bir okuma programının kapsamını, ebeveyn rollerini, küçük çocuklar için dil programlarını ve yaratıcılıkla ilgili olarak yaratıcılığın ve yaratıcı okumanın özel yönlerini, okuma materyallerini ve kaynaklarını kapsamaktadır. Yaratıcı çocukların benzersiz

gereksinimlerini karşılamanın yollarını önermektedir. Son olarak da yaratıcı okumadaki eğilimler tartışılarak gelecekteki gereksinimler için öneriler sunulmuştur.

Andresen ve Pawlak (1976) geliştirdikleri yaratıcı okumayı değerlendirme testinin geçerliğini ve güvenilirliğini araştırdıkları çalışmada, ortalama ve ortalamanın üstünde zekâ düzeyi ve not ortalamasına sahip 244 lise öğrencisine yaratıcı okumayı değerlendirme testi uygulanmıştır. Yaratıcı okuma testi her biri tamamlanmamış üç ayrı okuma metninden oluşmaktadır. Okuyucuların metinlerde eksik bırakılan ayrıntıları hayal güçlerini kullanarak ne kadar yaratıcı bir şekilde tamamlayabildiklerini test etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin tamamladıkları metinler Torrence'ın yaratıcılık testi ile değerlendirilmiş ayrıca geçerliği ve güvenilirliği analiz edilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda yaratıcı okuma okumayı değerlendirme testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğu ortaya konulmuştur.

Barrett (2001) çalışmasında okumayı sevmediğini sıklıkla dile getiren lise öğrencilerini kitap okumaya cesaretlendirmek için deneysel bir yol izlemiştir. Öğrencilere, okumanın önemini anlatıldığı haftalık videolar gösterilmiştir. Aynı zamanda yaratıcı okuma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen birtakım etkinlikler yaptırılmıştır. Yazılı ödevlerini word bilgisayar programı kullanarak yazma, kariyerini anlatan PowerPoint sunuları hazırlama, favori yazarlara mektup yazma, kitap incelemeleri yazma, şiir okuma, şiir yazma ve şiirleri resimleme bu etkinliklerden bazılarıdır. Ayrıca öğrenciler "Bırak Her şeyi ve Oku" Programına, buna ek olarak bir şiir okuma programına katılmış ve bir grup okul öncesi öğrenciye şiir okumuşlardır. Yapılan tüm yaratıcı okuma çalışmaları ve teknoloji kullanımını da içeren etkinlikler sonrasında öğrencilerin kütüphaneden alıp okudukları kitap kayıtlarına bakılarak istatistikler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı okuma çalışmaları sonucunda öğrenciler okumaya karşı istekli hale gelmişler ve okuma becerileri gelişmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma etkinliklerini tamamlamak için teknolojiyi kullanmaktan keyif aldıkları ortaya konulmuştur.

Wang (2006) beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği yaratıcı okuma öğretimi çalışmasının amacı, yaratıcı öğretimi programa dâhil ederek öğrencilerin okumayla daha fazla ilgilenmesini sağlamaktır. Çalışmasında yaratıcı okumayla ilgili olarak öğretmenin fikirlerini ve uygulama stratejisi, dil alanında yaratıcı okumanın öğretimi, doğa, yaşam teknolojisi ve matematik alanlarındaki yaratıcı okumanın öğretim deneyi, sosyal bilimler alanında yaratıcı okumanın öğretimdeki rolü, sağlık ve beden eğitimi alanlarında yaratıcı okumanın öğretimdeki rolü ve öğretmenlerin öğretimde yaratıcı okuma uygulamalarının kullanımına ilişkin değerlendirmeleri incelenmektedir.

Öğretmenlerden gelen bildirimlere göre öğretimde yaratıcı okuma uygulamalarının kullanımıyla öğrencilerin derslerde daha verimli ve başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca yaratıcı okuma uygulamaları sayesinde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin ve hayal güçlerinin geliştiği, düşüncelerini açıkça ifade edebilme yeteneği kazandıkları belirtilmiştir.

Adım adım yaratıcı okuma adını verdikleri okuma uygulamalarını gerçekleştiren Türkel ve Ünlüçömert (2013) öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri uyguladıktan sonra, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri gerçekleştirmiş ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini almışlardır. Görüşme sonucunda öğrencilerin adım adım yaratıcı okuma yöntemi ile okuma sürecine ilişkin olarak genel anlamda olumlu duygular hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aytan (2014a) yaratıcı okumanın alan yazındaki durumuna dikkat çekmek amacıyla yaptığı çalışmada yaratıcı okuma süreci gerçekleştirilirken hangi stratejilerin kullanması gerektiği, yaratıcı okumanın kategorileri, çeşitleri, yapısı ve süreci gibi konulara değinilmiştir.

İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi konulu bir çalışma yapan Hızır (2014) ortaokul öğrencilerine Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulamış ve ardından yaratıcı okuma etkinlikleri düzenleyerek uygulamıştır. Yaratıcı okuma etkinliklerinin sonunda yaratıcılıklarının, önceki yaratıcılık düzeylerine göre anlamlı ölçüde farklı olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin yaratıcılığa katkısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) ilkököl 4. sınıf öğrencilerine yönelik üçlü likert biçiminde yaratıcı okumaya ilişkin bir algı ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğe ilişkin Chronbach Alpha katsayısı 0.87, Spearman-Brown korelasyon değerinin 0.73 ve Guttman Split-Half değerinin ise 0.72 olarak hesaplanmıştır.

Kasap ve Susar Kırmızı (2017) yaratıcı okuma sürecinin değerlendirilmesine ilişkin bir ölçek geliştirmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda 28 maddeden ve boyuttan oluşan “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği” ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının 0,86 olduğu belirlenmiştir.

Van De Ven (2018) çalışmasında bilgi çağında okuma modlarının dönüşümlerini yansıtmakta ve bilginin yoğun olduğu çok modlu ortamlarda yaratıcı okumanın neyi gerektirdiğini sormaktadır. Araştırmada close reading (yakın okuma) ve distant reading (uzaktan okuma) arasında gidip gelen okuma stratejilerinin geliştirilmesinin zorluğuyla karşı karşıya kalındığı belirtilmektedir. Yaşanan tartışma ile okuma yöntemlerinin gereksiz

yere kutuplaştırıldığı, bilgi çağında okuma şeklimizi karakterize ederek daha üretken bir modele gelmek için yaratıcılık araştırmasının işlevsel hale getirilebileceği savunulmaktadır. Yakın okuma ile uzaktan okuma arasındaki ayrılığın hiper ve derin dikkat/dikkat ve oyalama, yakınsama ve uzaklaşma gibi bir dizi paradoks etrafında yapılandırıldığı gösterilmektedir. Yaratıcılığın paradoksu, yakınsamayı iraksamada bulmak ve bunun tersi, tanım gereği ikisinin iç içe geçmesinde yatmaktadır. Bu kavramlar üzerine inşa ederek, okumayı ölçek varyansı açısından değerlendiren bir model önerilmektedir.

Işıksalan (2018) çalışmasının amacı, Türk edebiyatı ile dünya klâsikleri arasındaki metinlerarası okumaların, Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapan 10 öğrencinin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmelerinde katkıları olup olmadığının araştırılmasıdır. Metinler arası okumalar yoluyla öğrencilerin, bir üstbiliş eğitimi olan yaratıcı okuma becerilerini geliştirmelerinin incelendiği çalışma, nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenciler, metinlerarası okumaların yaratıcı okuma becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde bir araştırma problemini daha iyi anlamak için nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılabilir. Nicel bulguların nitel bulgularla nasıl açıklanacağı karma yöntemde verilerin birleştirilip yorumlanması ile ortaya çıkmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalar birçok açıdan güçlü yönleri sahiptir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Karma yöntem, değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkileri netleştirmeye, açıklamaya ve böylece bu ilişkileri keşfetmeye olanak tanır.
- Bir olgunun tek bir yorumu üzerinde nitel ve nicel yöntemler birleştirilmek istendiğinde değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrulanmasına veya çapraz bir şekilde kontrol edilmesine yardımcı olabilir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012).

Eş zamanlı ve sıralı yapılan desenler, karma yöntemde araştırmacıların kullandığı tasarımlardandır. Bu desenlerden her biri nicel ve nitel verilerin birleştirilmesini gerektirmektedir (Creswell, 2003; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006; Fraenkel ve diğ., 2012). Bu araştırmada karma yöntem desenleri arasında en yaygın kullanılan desenlerden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Açıklayıcı sıralı desende araştırmacı önce nicel yöntemi gerçekleştirir daha sonra da nicel verilerden elde ettiği bulguları desteklemek için nitel yöntemi kullanır (Fraenkel ve diğ., 2012). İki aşamalı model olarak da adlandırılan açıklayıcı sıralı desen, nicel bulguları derinlemesine ve detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasını amaçlamaktadır.

Açıklayıcı sıralı desende her iki veri ayrı ayrı analiz edildiğinden eş zamanlı desene göre daha kolay gerçekleşmektedir (Creswell, 2012, s. 552). Araştırmacı tarafından kullanılan nicel araştırma sonuçları nitel araştırma üzerinde genişletilir. Bazı durumlarda nitel veri analizi sırasında nicel araştırma sonuçları temaların oluşturulmasında bir çerçeve olarak kullanılabilir (Fraenkel ve diğ., 2012). Açıklayıcı sıralı desende gerçekleştirilen bu araştırmada, öncelikle çalışma grubundan deneysel çalışma öncesi ve sonrası elde edilen nicel sonuçlar analiz edilmiş ve yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduklarını anlamalarına, yaratıcı okumalarına, akıcı okumalarına ve

eleştirel okumalarına nasıl etki ettiğini daha ayrıntılı ve derinlemesine açıklayabilmek amacıyla deney grubunda yer alan öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede hem araştırmanın niteliği yükseltilmiş hem de nicel bulguların nitel bulgularla desteklenmesi sağlanmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Karma yöntemin açıklayıcı sıralı desenine göre yürütülen bu araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Bu bölümde yarı deneysel çalışma ve nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

3.1.1.1. Yarı deneysel desen. Türkiye’de sınıflar okul idarecilerinin kararıyla oluşturulmakta ve araştırmacıların bu duruma müdahale etme şansları olmamaktadır. Yapılan deneysel araştırmalarda yer alan bireyler yansız olarak seçilmese de yansız olarak atanmış bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulur. Ancak araştırmaya katılan grupların mümkün olduğu kadar benzer nitelikte olmalarına dikkat edilir. Hazır gruplarla çalışılan bu yöntem eğitim araştırmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Creswell, 2012; Fraenkel ve diğ., 2012). Bu kapsamda mevcut araştırmada yansız olarak atanmış bir deney ve bir kontrol grubu oluşturularak yarı deneysel desenlerden “kontrol gruplu ön test-son test seçkisiz desen” kullanılmıştır. Kontrol gruplu ön test- son test seçkisiz desende araştırmacı el değmemiş grupları deney ve kontrol grubu olarak belirler. Hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön testler uygular. Deneysel işlem sadece deney grubuna uygulandıktan sonra gruplar arasındaki farklılığı değerlendirmek için her iki gruba da son testleri uygular.

Tablo 3. 1. *Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi*

		Ön test	Uygulama	Son test
G _D	R	O ₁	X _{YOE}	O ₃
G _K	R	O ₂	X	O ₄

G_D: Deney grubunu,

G_K: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruplara yansız atandığını,

O₁ ve O₂: Ön test ölçümlerini,

O₃ ve O₄: Son test ölçümlerini,

X_{YOE}: Deney grubuna uygulanan yaratıcı okuma etkinliğini,

X: Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

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

Tablo 3. 2. *Araştırmada Kullanılan Modelin Açılımı*

GRUPLAR		Ön test	Uygulama	Son test
Kontrol	Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği	Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı	Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği
Deney	Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği	Yaratıcı Okumaya Dayalı Etkinlikler	Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubuna “Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği” ön test- son test olarak uygulanmıştır. Araştırma süresince deney grubunda Türkçe derslerinde yaratıcı okumaya dayalı etkinlikler yapılırken kontrol grubunda Türkçe öğretim programına uygun olarak okuma çalışmalarına devam edilmiştir. Uygulamanın ardından deney grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin görüşleri alınarak nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem süreci boyunca Türkçe dersinde yaptıkları yaratıcı okuma etkinliklerine ilişkin deneyimlerini, düşüncelerini ve bakış açılarını ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla deney grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak açılımlı sıralı desenin nitel boyutu gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı nitel verileri, nicel verilerden elde ettiği sonuçları geliştirmek için kullanır (Creswell, 2012; Fraenkel ve diğ., 2012).

Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma” olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.41). Nitel araştırma metodolojisinin birçok farklı türü olmasına rağmen, bu araştırma türlerinin birçoğu için geçerli olabilecek ortak özellikler mevcuttur. Bütün nitel araştırmalar için bu özellikler eşit derecede yer almasa da iyi bir

nitel araştırma için genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla bazı ortak özelliklerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin okuma yaparken ilk kez deneyimledikleri yaratıcı okuma hakkındaki deneyimlerini, düşüncelerini ve hislerini derinlemesine anlayabilmek amacıyla bu desen kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi ve düşüncelerini sözlü iletişim yoluyla toplama tekniğidir (Karasar, 2006). Görüşme tekniği, ortam üzerinde kontrole sahip olma, öğrencinin anlık tepkilerine tanıklık edebilme, gerektiğinde soruların sırasını değiştirebilme, esnek olabilme gibi bazı güçlü yönlerle sahiptir (Bailey 1982, Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Çalışma grubu ulaşılabilen somut evrendir. Bir nitelik hakkında yorum yapabilmek için, o niteliğe ait tüm gözlem sonuçlarına evren denir (Şahin, 2014, s.121). Örneklem ise özellikleriyle ilgili üzerinde çalışılan, evrenden seçilen sınırlı parçadır (Büyüköztürk ,Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmalarda genellikle örneklem üzerinde yapılarak elde edilen sonuçlar evrene genellenir (Karasar, 2005). Bu çalışmada sıralı karma yöntem örnekleme kullanılmıştır. Sıralı karma yöntem örnekleme, bir karma yöntem çalışması için olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejileri (Nicel-Nitel) ya da (Nitel-Nicel) biçiminde sıralı biçimde örneklem seçilmesini kapsar. Bu teknikle yapılan çalışmalarda nicel aşamada kullanılan son örneklem, nitel aşamadaki örneklem seçimi için belirleyici olarak kullanılır (Teddlie & Yu, 2007). Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, İstanbul ilinde, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Seçkisiz bir yolla yapılan deney ve kontrol grupları 32’şer öğrenciden oluşmaktadır. Her iki grupta da 16 kız ve 16 erkek öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları 64 öğrenci ile oluşturulmuştur. Uygulamanın sonunda deney grubunun tamamı ile görüşme yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında “Okuduğunu Anlama Testi”, “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği”, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği”, “Eleştirel Okuma Ölçeği” ile “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1.1. Okuduğunu anlama testi (OAT). Araştırmada Kocaarslan (2015) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Formdaki maddeleri “2=Madde uygun 1=Madde gözden geçirilmeli 0=Uygun değil” biçiminde derecelendirme yaparak kodlayan uzmanlar, “hedef kitleye uygunluk, metin özellikleri, okuduğunu anlamayı ölçme ve biçimsel özellikler” açısından değerlendirmişlerdir. Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) her bir madde için “Lawshe Tekniği” ile hesaplanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre öyküleyici ve bilgilendirici metne yönelik oluşturulan maddelerin KGO değerinin 0,75 ile 1,00 arasında değiştiği ve öyküleyici metnin Kapsam Geçerlilik İndeksi'nin (KGİ) 0,95; bilgilendirici metnin Kapsam Geçerlilik İndeksi'nin (KGİ) 0,92 olduğu görülmektedir. Bu değerler her iki metin için kapsam geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir. Ön uygulamalar ile hazır hale gelen okuduğunu anlama testi öyküleyici ve bilgilendirici metin olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Toplamda yirmi açık uçlu sorudan oluşan formda her bir bölümde on soru yer almaktadır. Cevapların standart puanlara dönüştürülmesinde, soruların içerdiği bilişsel düzeye göre Akyol (2006) tarafından geliştirilen puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Basit anlamaya Dayalı Sorular için Puanlama Sistemi:

- 0= Hiç Cevaplanmayan Sorular
- 1= Yarı Cevaplanan Sorular
- 2=Tam Cevaplanan Sorular

Derin Anlamaya Dayalı Sorular için Puanlama Sistemi:

- 0= Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
- 1= Yarı Cevap Verilen Sorular
- 2=Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar
- 3= Tam ve Etkili Cevaplar

3.3.1.2. Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği (YODÖ). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirmek için Kasap ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. “Farklı düşünme, yazar ve karakterle iletişim ve metni yeniden oluşturma” olmak üzere üç alt ölçekten meydana gelen ölçek, toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. 11 maddelik birinci alt ölçeğe yönelik olarak en düşük faktör yük değeri 0,53 en yükseği ise 0,95'tir. 7 maddelik ikinci alt ölçeğe yönelik olarak en düşük faktör yük değeri 0,70 en yükseği ise 0,89'dur. 10 maddelik üçüncü alt ölçeğe yönelik olarak en düşük faktör yük değeri 0,43 en yükseği ise 0,76'dır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının 0,88 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma

için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri 0,84 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin yaratıcı okuma sürecini değerlendirmede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Ölçekten alınabilecek 28 puan en düşük puan olup öğrencilerin performanslarına ilişkin algılarının olumsuz olduğunun göstergesi olarak değerlendirilir. En yüksek puan ise 140'tır ve bu puan öğrencilerin yaratıcı okuma sürecindeki performanslarına ilişkin algılarının olumlu olduğunun göstergesi olarak kabul edilir.

3.3.1.3. Çok boyutlu akıcılık ölçeği. Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) tarafından akıcı okumanın belirlenmesi amacıyla önerilen, dördüncü sınıflar için olan bir metin, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere tek tek sesli olarak okutulmuş ve kaydedilmiştir. Daha sonra kayıtlar dinlenerek okuma hızı ve prozodik okuma puanları verilmiştir. Ölçeğe göre sesli okuma "ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız" biçiminde dört boyutta değerlendirilmektedir. Ölçek, her boyutun kendi içinde yeterlik düzeyi bakımından dört düzeyde ele alındığı dereceli puanlama anahtarı biçimindedir. Ölçekten alınabilecek en az puan 4, en fazla puan 16'dır. Yapılan puanlama sonucu ölçekten alınan puanların toplamı 8 ve 8'den daha az ise okumanın akıcı anlamda yetersiz olduğu ve akıcı okumanın geliştirilmesine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir. Sekiz ve üstü puanlar ise öğrencinin akıcılık alanında gelişmekte olduğunu göstermektedir (Akyol ve diğ., 2014).

3.3.1.4. Eleştirel okuma ölçeği. Bu çalışmada Ünal (2006) tarafından hazırlanan "Eleştirel Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre elenen maddelerden sonra, kalan maddelere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçları incelendiğinde elemelerden sonra kalan 22 madde tek faktörde toplanmıştır. Ölçekte yer alan 22 maddeye yönelik olarak en düşük faktör yük değeri 0,41, en yüksek faktör yük değeri 0,64'tür. Elde edilen değerler ölçeğin yapı geçerliliğinin olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı 0,88'dir. Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri 0,85 olarak bulunmuştur. Katılımcılar ölçekteki maddelere ait görüşlerini "Her zaman", "Genellikle", "Ara sıra", "Nadiren" ve "Hiç" seçeneklerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir.

3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler için “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Formun hazırlanmasıyla ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

3.3.2.1. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu. Yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin süreç ile ilgili neler düşündüğünü belirlemek için araştırmacı tarafından “yarı yapılandırılmış görüşme formu” hazırlanmıştır. Hazırlık aşamasında öncelikle alan yazında karşılaşılan benzer araştırmaların görüşme soruları dikkatle analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmanın amacına uygun görüşme soruları oluşturulmuş ve Türkçe eğitimi alanında görev yapan üç öğretim üyesinin “hedef kitleye uygunluk, anlaşılabilirlik ve görüşme tekniğinin özellikleri” açısından görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda oluşan 8 soruluk taslak form deney grubundaki 6 öğrenciye uygulanmıştır. Böylece taslak formda anlaşılmayan ya da eksik kalan noktaların tamamlanması sağlanmıştır. Sorulardan 3 tanesi yeterince işlevsel olmaması, aynı sorunun diğer soruların içinde yer alması nedeniyle çıkarılmıştır. Son olarak form kişisel bilgiler ve beş sorudan oluşmaktadır (Ek 2).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulamalara başlamadan önce deney ile kontrol grubundaki öğrencilerin velileri ile kontrol grubu öğretmenine araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama sürecini deney grubunu araştırmacı; kontrol grubunu ise sınıf öğretmeni yürütmüştür. Yaratıcı okuma etkinlikleri toplam on dört hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Etkinlikler öncesinde deney ve kontrol grubuna ön testler sonrasında da son testler uygulanmıştır. Yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile yüz yüze görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilerle, yapılan etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili görüşmeler yapılarak sürecin olumlu-olumsuz yönleri belirlenmiş, süreç içinde düzenlemeler yapılmıştır.

3.4.1. Uygulama Süreci

Araştırma İstanbul ilinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulun 4.sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında genel olarak şu yol izlenmiştir:

- Araştırmanın konusu ile ilgili alan yazının taranması,
- Veri toplama araçlarının belirlenmesi,
- Veri toplama araçlarının izinlerinin alınması,
- Ders planlarının, kullanılacak eğitim teknolojisi ve araç gereçlerinin ve çalışma yapraklarının hazırlanması,
- Araştırmanın yapılacağı ilkokulun belirlenmesi,
- İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünden deneysel çalışmanın yapılması için gerekli izinin alınması (Ek 9),
- Deney ve kontrol grubunun oluşturulması,
- Deney ve kontrol gruplarında ön testlere ilişkin ölçümlerin yapılması,
- Deney grubuna 14 hafta boyunca deneysel işlemlerin uygulanması, kontrol grubu tarafından MEB 2018 Türkçe Ders Kitabında yer alan etkinliklerle eğitim öğretime devam edilmesi,
- Uygulamanın sonunda son testlere ilişkin her iki grubun ölçümlerinin yapılması,
- Deney grubu öğrencileri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması,
- Nicel verilerin SPSS 22 ile çözümlenmesi,
- Nitel verilerin içerik analizinde açık kodlama ile çözümlenmesi,
- Araştırma raporunun hazırlanması.

Araştırma yapılan okulda bulunan 4. sınıf şubelerinden biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiştir. Kontrol grubunun öğretmeni ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunda Türkçe derslerine haftada dört saat yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda Türkçe derslerinin ise sınıfın öğretmeni tarafından işlenmesi konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Deneysel işlemler 14 hafta devam etmiştir. Uygulama süreci içerisinde Türkçe dersinin unsurları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir bütün olduğu ilkesi göz önüne alınarak, günlük planlar ve çalışma yaprakları hazırlanmıştır.

Hem deney hem de kontrol gurubuna araştırma kapsamında ön test uygulaması olarak; “Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, Çok

Boyutlu Akıcılık Ölçeği ve Eleştirel Okuma Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubunda şu etkinliklere yer verilmiştir:

- Deney grubundaki öğrencilere deneysel süreçten bahsedilerek yaratıcı okuma konusunda bilgi verilmiştir.
- Her iki gruba da 4 ayrı ölçek ön test olarak uygulanmıştır.
- Hazırlanan planlara uygun olarak Türkçe derslerinde haftada dört saat yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanmıştır.
- Yapılan çalışmalarda, MEB tarafından hazırlanıp okullara gönderilen ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabından yararlanılmıştır.
- 14 haftalık uygulamanın sonunda ön test olarak uygulanan ölçekler tekrar uygulanmış ve son test olarak değerlendirilmiştir.
- Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

İlkokul 4. sınıf Türkçe kitabındaki her okuma metni için yaratıcı okuma planı hazırlanmıştır (Ek 7-8). Plan içerisinde ilgili kazanımlara, öğretme- öğrenme yöntem ve tekniklerine, kullanılan eğitim teknolojilerine ve materyaller ile etkinliklere yer verilmiştir. Yaratıcı okuma etkinlikleri planlanırken öğrencilerin okuma eylemine etkin katılmaları, eğlenmeleri, meraklanmaları, çeşitli deneyimler edinmeleri ve okuma sevgisi edinmeleri için birbirini tekrar etmeyen farklı etkinlikler ve teknikler uygulanmasına önem verilmiştir. Bu etkinlikler metnin yapısına dikkat edilerek okuma öncesinde ilgi çekmek, okuma sırasında dikkati toplamak ve okuma sonrasında değerlendirme yapmak amacıyla uygulanmıştır. Okunan metin ile ilgili farklı bulunan bir bölümün resmini yapma, metnin bir bölümünü canlandırma, metnin okunması sırasında ara verip sonunun yeniden yazılması, metnin içindeki doğa olaylarının veya hayvanların seslerinin taklit edilmesi, metnin konusunu pekiştirecek oyunların oynanması, metinde yer alan bir soruna yazardan farklı bir çözüm yolu bulmak için beyin fırtınası yapılması bu etkinliklerden bazılarıdır. Okuma sırasında metnin kahramanlarının yerine kendilerini koymaları istenmiş ve söz konusu durum ile karşılaştıklarında neler hissedebilecekleri sorularak empati duygularının geliştirilmesine çalışılmıştır. Yaratıcı okuma çalışmaları bu etkinlikleri kapsayacak şekilde planlanmış ve deneysel süreçte de bu planlar uygulanmıştır. Tablo 3.3’ te deney grubunda kullanılan metinler, metin türleri, tema ve yaratıcı okuma teknikleri yer almaktadır.

Tablo 3. 3. *Deney Grubunda Kullanılan Metinler, Metin Türleri, Tema ve Yaratıcı Okuma Teknikleri*

Haftalar	Metin ismi	Metin türü	Tema	Uygulanan teknikler
1. Hafta	Dağdaki Kaynak	Öyküleyici	Doğa ve Evren	Tek kelime değişimi tekniği
2. Hafta	Evini Arayan Ardiç Tohumu	Öyküleyici	Doğa ve Evren	Göz zihin ayrımı, boş sayfa tekniği
3. Hafta	Akdeniz’le Röportaj	Öyküleyici	Doğa ve Evren	Boş sayfa tekniği, yabancı dil tekniği
4. Hafta	Deniz Çok Uzak	Şiir	Doğa ve Evren	Göz zihin ayrımı, dize atlama
5. Hafta	Hep Büyük Efsanesi	Öyküleyici	Milli Kültürü müz	Kenarları soluklaştırma
6. Hafta	Kanlı Kavak	Öyküleyici	Milli Kültürü müz	Farklı karakter ekleme, karakterleri yer değiştirme
7. Hafta	Bir Fincan Kahve	Bilgilendirici	Milli Kültürü müz	Oku görsel çiz, göz-zihin ayrımı
8. Hafta	Şiir Şiir Türkiye	Şiir	Milli Kültürü müz	Üstten ve alttan yer değiştirme
9. Hafta	Gizemli Canlılar	Bilgilendirici	Sağlık ve Spor	Kenarları soluklaştırma, satır değişimi
10. Hafta	İlk Güreşçimiz Koca Yusuf ve Başarısının Sırrı	Bilgilendirici	Sağlık ve Spor	Boş sayfa tekniği, karakter ekleme/ çıkarma
11. Hafta	Şifa Niyetine	Öyküleyici	Sağlık ve Spor	Gün/ Gece tonlaması
12. Hafta	Nedir Bu Sanat?	Bilgilendirici	Sanat	Şablon çizimi
13. Hafta	El Sanatlarını Yaşatalım	Bilgilendirici	Sanat	Boş sayfa tekniği
14. Hafta	Aras’ın Özdemir Asaf’la Tanışması	Öyküleyici	Sanat	Karakter ekleme

Deneysel çalışmanın amacına uygun bir şekilde hem kontrol hem de deney grubunda aynı metinlerin işlenmesine özen gösterilmiştir. Deney grubuna uygulanan yaratıcı okuma planları Ada (1987) tarafından hazırlanan yaratıcı okuma aşamaları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu aşamalara uygun olarak günlük ders planları hazırlanmış ve metinlere bağlı olarak yaratıcı okumaya özgü teknikler uygulanmıştır. Bu aşamalar;

Tanılayıcı aşama: Bu aşamada öğrencinin ön bilgilerini kullanarak metnin konusunu ve ana fikrini tahmin etme becerisini geliştirmek temel amaçtır. Bu süreçte öğrencilerden metnin veya görselin ne anlattığını söylemesi istenir. Yaratıcı okumanın başlangıç aşaması olan tanılayıcı aşama, alıcı okumada okuma sürecinin başladığı ve bittiği bir etkinliktir. Bu aşamada öğrencilere metin ile ilgili “Nerede geçiyor? Ne zaman olmuş? Ne olmuş? Karakterler kimler? Nasıl olmuş?” gibi sorular sorularak metnin tanınması sağlanır. Bu aşamadaki bilgiler direk metinden elde edilebilecek düzeydedir.

Kişisel yorum aşaması: Öğrenciler metinden gerekli temel bilgileri aldıktan sonra bu aşamada edinilen bilgiler ile kendi yaşantılarını, duygularını ve görüşlerini karşılaştırır. Kendi yaşantılarını bu aşamada ortaya koyan öğrencilere öğretmen saygı göstererek öz-saygılarını artırır. Bu kapsamda derse karşı olumlu tutumlar geliştirirler. Öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri ön bilgileri ile karşılaştırmaları metni anlamlandırmalarına da katkı sağlayacaktır. Bu aşamada “Daha önce böyle bir şey gördün mü ya da deneyim yaşadın mı? Daha önce böyle bir şey yaptın mı ya da istedin mi? Senin gördüklerin ile metindeki arasındaki farklılıklar ya da benzerlikler nelerdir? Böyle bir şey yaşadıysan neler hissettin?” biçiminde sorular sorulur. Özellikle metin ve öğrencilerin deneyimlerini içeren diyalogların yapılması önemlidir.

Eleştirel düşünme aşaması: Tanılayıcı aşamada metindeki temel bilgileri alıp kişisel yorum aşamasında bunları kendi yaşantıları ile karşılaştıran öğrenciler artık eleştirel düşünme aşamasına geçebilir. Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır: “Metinde geçen olaylar gerekli mi? Metindeki olaylar herkes tarafından kabul edilebilir mi? Metindeki karakterler farklı olarak nasıl davranabilir?” Bu aşamada sorulacak sorular öğrencilerin ön yaşantılarına ve gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Eleştirel düşünme becerisinin üst düzey olduğu düşünülse de çok erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlamaktadır.

Yaratıcı okuma aşaması: Metindeki bilgilerin alınıp, yaşantılar ile eşleştirilip, eleştirel düşünme süreçleri tamamlandıktan sonra artık öğrenciler var olan bilgileri ile yeni ürünler ortaya koyabilir. Bu aşamada öğrencilere güvenilerek sorumluluklar verilmeli ve öğrenciler bu sorumluluklarını hissetmelidir. Sorulacak sorular öncelikle öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşüncelerine yol açacak şekilde olmalıdır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel ve nitel olmak üzere iki boyutu bulunan bu araştırma açılımlı sıralı desende gerçekleştirilmiştir. Nicel boyuttan elde edilen veriler analiz edilirken yüzde, frekans, levene testi, kovaryans analizi, ilişkili örneklem t testi ve bağımsız gruplar için t testi olarak istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyarken yapılan t testi farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermeyeceğinden dolayı istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (Can, 2014, s. 140). Yapılan analizlerde anlamlı farklılık belirlendikten sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki

etkisini belirlemek için Cohen'in d (d) ve eta-kare (η^2) etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmış, katsayıların yorumlanmasında ise, Cohen'in d değeri için, .2 düzeyine yakın etki büyüklüğü “küçük”, .5 düzeyine yakın etki büyüklüğü “orta”, ve .8 düzeyine yakın etki büyüklüğü ise “geniş” etki büyüklüğü olarak (Büyüköztürk, 2010), Eta kare (η^2) değerinin .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü, ve .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

Okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, okuma hızı ile prozodisi ve eleştirel okuma ön test puanları üzerinde ayrı ayrı bağımsız t testi uygulanan deney ve kontrol grupları arasında sözü edilen değişkenlere ilişkin puanlar bakımından farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Gruplar sözü edilen değişkenler bakımından denkleştirilmiş olsa da bağımlı değişkeni etkileyen istenmedik değişken/değişkenlerin etkisini kaldırmak için son test puanlarının analizinde tek yönlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Böylece sonuçlar daha doğru, tutarlı ve güvenilir sonuçlar olabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Verilerin analiz yöntemi belirlenirken örneklem büyüklüğü istatistik seçimini etkilemekte ve büyük gruplar üzerinde toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilmekte ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilmektedir. Örneklem büyüklüğü 30 ve üzeri olduğunda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği biçiminde bir varsayım ileri sürülmektedir. Analiz sürecinde araştırmaya ait verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 paket programında veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve programa yüklenmiştir.

Verilerinin analizinde kullanılacak testleri belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2012) göre normallik dağılımı incelenirken grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda “Shapiro-Wilk Testi” kullanılır. Bu kapsamda uygulama sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Araştırmada kullanılan “Okuduğunu Anlama Testi”, “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği”, “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” ve “Eleştirel Okuma Ölçeği” ölçme araçlarının ön test ve son test puanları üzerinde normallik testi uygulanmış sonuçları tablo halinde gösterilmiştir.

3.5.1.1. OAT ön test- son test sonuçları. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi, bilgilendirici metni anlama testi ve genel OAT aldıkları ön test ve son test puanlarının Shapiro- Wilk Testi normallik değerleri tablo 3.4'te gösterilmektedir.

Tablo 3. 4. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Metin- Bilgilendirici Metin - Genel OAT Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro- Wilk Testi Normallik Değerleri*

Ölçek	Grup	Testler	N	p
Öyküleyici Metin Anlama Testi	Deney	Ön test	32	.77
	Deney	Son test	32	.26
	Kontrol	Ön test	32	.08
	Kontrol	Son test	32	.12
Bilgilendirici Metin Anlama Testi	Deney	Ön test	32	.26
	Deney	Son test	32	.29
	Kontrol	Ön test	32	.52
	Kontrol	Son test	32	.32
Genel OAT	Deney	Ön test	32	.33
	Deney	Son test	32	.06
	Kontrol	Ön test	32	.83
	Kontrol	Son test	32	.61

Elde edilen sonuçlara göre OAT ile elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden ($p>.05$) yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları üzerinde yapılan analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

3.5.1.2. YODÖ ön test- son test sonuçları. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ aldıkları ön test ve son test puanlarının Shapiro- Wilk Testi normallik değerleri tablo 3.5’te gösterilmektedir.

Tablo 3. 5. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YODÖ Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro- Wilk Testi Normallik Değerleri*

Ölçek	Grup	Testler	N	p
YODÖ	Deney	Ön test	32	.97
	Deney	Son test	32	.46
	Kontrol	Ön test	32	.23
	Kontrol	Son test	32	.29

Elde edilen sonuçlara göre YODÖ ile elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden ($p>.05$) yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları üzerinde yapılan analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

3.5.1.3. Çok boyutlu akıcılık ölçeği ön test – son test sonuçları. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ve prozodi ön test son test puanlarının Shapiro- Wilk Testi normallik değerleri tablo 3.6’da gösterilmektedir.

Tablo 3. 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Prozodi Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro- Wilk Testi Normallik Değerleri

Değişken	Grup	Testler	N	p
Okuma Hızı	Deney	Ön Test	32	.26
	Deney	Son Test	32	.17
	Kontrol	Ön Test	32	.06
	Kontrol	Son Test	32	.10
Prozodi	Deney	Ön Test	32	.19
	Deney	Son Test	32	.16
	Kontrol	Ön Test	32	.12
	Kontrol	Son Test	32	.17

Elde edilen sonuçlara göre çok boyutlu akıcılık ölçeğinden elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden ($p>.05$) yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma hızı ve prozodi etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları üzerinde yapılan analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

3.5.1.4. Eleştirel okuma ölçeği ön test – son test sonuçları. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma ölçeği ön test son test puanlarının Shapiro- Wilk Testi normallik değerleri tablo 3.7’de gösterilmektedir.

Tablo 3. 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro- Wilk Testi Normallik Değerleri

Ölçek	Grup	Testler	N	p
Eleştirel Okuma Ölçeği	Deney	Ön test	32	.43
	Deney	Son test	32	.14
	Kontrol	Ön test	32	.37
	Kontrol	Son test	32	.68

Elde edilen sonuçlara göre eleştirel okuma ölçeği ile elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden ($p>.05$) yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları üzerinde yapılan analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel kısmı “İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin uygulama sürecine ve deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Elde edilen verilerin dışarıya aktarılma süreci nitel veri analizidir (Merriam, 2013, s. 167-168). Verinin anlamını dışarıya aktarma bir anlam verme sürecidir. Algılamalar ve iç görüler çalışmanın bulgularını oluşturur. Bulgular; düzenleyici-betimleyici açıklamalar, temalar ya da kategoriler biçiminde olabilir. Açımlayıcı sıralı desen ile yürütülen araştırmanın nitel boyutunda deney grubu

öğrencileriyle yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizinde açık kodlama ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.242). Belirlenen kodlar bir araya getirilerek incelenmiş, temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Verilerin okunması, kodların ve temaların oluşturulması ve yorumlanması sırasında başka bir uzmandan yardım alınmıştır. Araştırmanın uyuşum yüzdesini hesaplamak için Miles & Huberman'ın (2015, s. 64) oluşturduğu formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonrası soruların uyuşum yüzdesi; birinci soruda 91, ikinci soruda 83, üçüncü soruda 88, dördüncü soruda 82 ve beşinci soruda 94 biçimindedir. Doğrudan alıntılara da yer verilerek katılımcılara özgü düşünce ve görüşlerin sunulması amaçlanmıştır. Katılımcıların doğrudan alıntıları verilirken gerçek isimleri dışında isimler kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerin süresi uzun tutularak araştırmanın iç geçerliği artırmak istenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

“İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı’nın uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikleri incelenmiştir.

Tablo 4. 1. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler		N	\bar{X}	Ss	sh	ÇK	BK
Öyküleyici Metin Anlama Testi (Ön Test)	Deney	32	1.70	.31	.05	-.23	.41
	Kontrol	32	1.80	.38	.06	.38	1.83
Bilgilendirici Metin Anlama Testi (Ön Test)	Deney	32	1.36	.40	.07	.22	-.89
	Kontrol	32	1.47	.59	.10	-.13	-.28
Öyküleyici Metin Anlama Testi (Son Test)	Deney	32	2.63	.17	.03	-.04	.28
	Kontrol	32	2.56	.18	.03	-.53	.07
Bilgilendirici Metin Anlama Testi (Son Test)	Deney	32	2.48	.23	.04	-.39	.15
	Kontrol	32	2.36	.32	.05	-.70	1.48
Genel Okuduğunu Anlama Testi (Ön Test)	Deney	32	1.53	.29	.05	.01	-.12
	Kontrol	32	1.68	.40	.07	-.38	.48
Genel Okuduğunu Anlama Testi (Son Test)	Deney	32	2.56	.15	.02	-.51	-.73
	Kontrol	32	2.46	.17	.03	-.34	.42

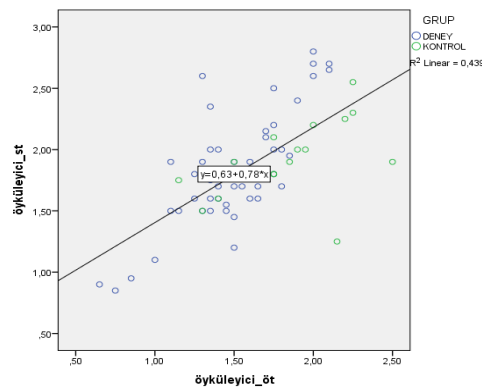
Tablo 4.1’e bakıldığında ÖMAT ön test ve son test, BMAT ön test ve son test ile Genel OAT ön test ve son test puanları için hem deney hem de kontrol grubunun ÇK ve BK değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. George ve Mallery’e (2003) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için alan yazında yeterli kabul edilmektedir. Bu verilerden hareketle OAT puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Deney ve kontrol grupları için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının homojen olması, her iki grubun da puanlarının benzer varyanslara

sahip olmasını gerektirir. Varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Tablo 4.2’ de Levene testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. ÖMAT- BMAT- Genel OAT Son Test Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

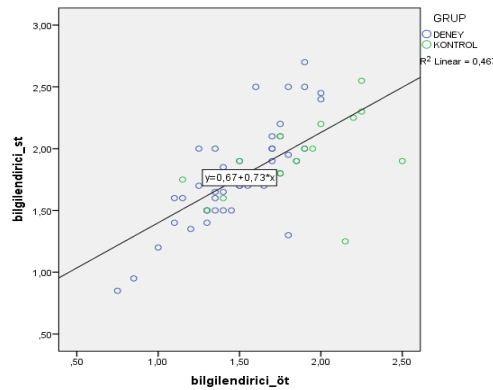
Değişkenler	Levene Statics	df1	df2	p
Öyküleyici Metin Anlama Testi	1.142	1	62	.53
Bilgilendirici Metin Anlama Testi	.385	1	62	.09
Genel OAT	.694	1	62	.19

Tablo 4.2’ye bakıldığında grupların varyansları homojendir denilebilir ($p>.05$). Bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı (Pallant, 2007) ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2010).



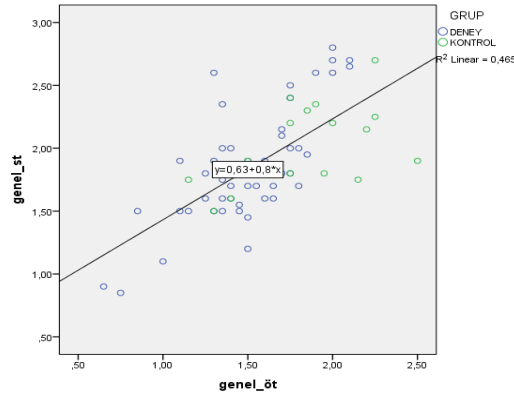
Şekil 4. 1. Öyküleyici metin ön test puanlarına ilişkin saçılma diyagramı

Şekil 4.1’deki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken (ÖMAT-ST) ile ortak değişken arasında (ÖMAT- ÖT) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde ÖMAT-ST puanları ile ÖMAT- ÖT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r=.66$, $p<.05$).



Şekil 4. 2. Bilgilendirici metin ön test puanlarına ilişkin saçılma diyagramı

Şekil 4. 2'deki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken (BMAT-ST) ile ortak değişken arasında (BMAT- ÖT) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde BMAT-ST puanları ile BMAT- ÖT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r=.68$, $p<.01$).



Şekil 4. 3. Genel Okuduğunu Anlama ön test puanlarına ilişkin saçılma diyagramı

Şekil 4. 3'teki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken (Genel OAT-ST) ile ortak değişken arasında (Genel OAT-ÖT) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde Genel OAT-ST puanları ile Genel OAT-ÖT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r=.66$, $p<.01$)

Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olmasını gerektirmektedir. Regresyon doğrusu eğimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını istatistiksel olarak test etmek için yapılan analiz Grup-ÖMAT -ÖT ortak etki sonuçları Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Grup-ÖMAT -ÖT Ortak Etki Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	337.189	1	337.189	4.712	.034
Öyküleyici-ÖT	1016.066	1	1016.066	10.657	.002
Grup*Öyküleyici-ÖT	133.084	1	133.084	2.104	.152
Hata	240.286	60	32.402		
Toplam	47579.000	64			

Tablo 4.3 incelendiğinde ÖMAT ön test puanları üzerinde grup*ön test ortak etkisinin (karşılıklı etkileşiminin) anlamsız olduğu görülmektedir [$F(1,1) = 2.104$, $p>.05$]. Bu bulgu grupların ÖMAT ön test puanlarına dayalı olarak ÖMAT son test puanlarının

yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Grup-BMAT -ÖT ortak etki sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4. *Grup-BMAT -ÖT Ortak Etki Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	608.583	1	608.583	7.708	.007
Bilgilendirici-ÖT	1157.209	1	1157.209	22.767	.000
Grup*Bilgilendirici-ÖT	328.023	1	328.023	4.301	.058
Hata	594.538	60	70.076		
Toplam	43367.000	64			

Tablo 4.4 incelendiğinde BMAT ön test puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin (karşılıklı etkileşiminin) anlamsız olduğu görülmektedir [F (1,1) =4.301 p>.05]. Bu bulgu grupların BMAT ön test puanlarına dayalı olarak BMAT son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Grup-Genel OAT-ÖT ortak etki sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. *Grup-Genel OAT -ÖT Ortak Etki Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	307.090	1	307.090	3.437	.124
Genel OAT-ÖT	1711.152	1	1711.152	14.112	.004
Grup*Genel OAT-ÖT	152.003	1	152.003	2.088	.167
Hata	212.215	60	49.037		
Toplam	45294.000	64			

Tablo 4.5 incelendiğinde genel OAT ön test puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin (karşılıklı etkileşiminin) anlamsız olduğu görülmektedir [F (1,1) =2.088 p>.05]. Bu bulgu grupların OAT ön test puanlarına dayalı olarak OAT son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Tablo 4.6'da deney ve kontrol grubunun düzeltilmiş ÖMAT-ST puanlarının aritmetik ortalama ve standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 4. 6. *Düzeltilmiş ÖMAT-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri*

Grup	ÖMAT -ST			(DÜZELTİLMİŞ) ÖMAT -ST		
	n	\bar{X}	Ss	\bar{X} (D)	Sh	
Deney	32	2.82	.14	2.86	.37	
Kontrol	32	2.60	.24	2.58	.36	

Tablo 4. 6 incelendiğinde, deney grubunun düzeltilmiş ÖMAT -ST puan ortalaması, kontrol grubunun ortalamasından yüksektir. Farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4. 7. *ÖMAT -ST Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
ÖMAT-ÖT	1012.066	1	1012.066	25.657	.002	.27
Grup	580.189	1	580.189	12.104	.000*	.19
Hata	884.402	61				
Toplam	47579.000	64				

*p<.001

Tablo 4.7'ye göre deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test öyküleyici metni anlama puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [F (1, 61) =12.104, p<.001, η^2 =.19]. Bu analiz sonucuna göre deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre öyküleyici metni anlama becerisini geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin öyküleyici metni anlama becerisini geliştirmede yaratıcı okuma etkinlikleri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur. Anlamlı farklılığın yanı sıra etki büyüklüğü Eta kare (η^2) incelenmesi gerekmektedir. Eta kare (η^2) değerinin .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü, .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Elde edilen kısmi eta kare değeri, yaratıcı okuma etkinliklerinin öyküleyici metni anlama becerilerini geliştirmede geniş etkiye sahip olduğu göstermektedir (η^2 =.19). Tablo 4. 8'de düzeltilmiş BMAT -ST aritmetik ortalama puanları ile standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 4. 8. *Düzeltilmiş BMAT -ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri*

Grup	n	BMAT -ST		(DÜZELTİLMİŞ) BMAT -ST	
		\bar{X}	Ss	\bar{X} (D)	SH
Deney	32	2.79	.22	2.80	.49
Kontrol	32	2.36	.32	2.35	.48

Tablo 4.8'e göre deney grubunun düzeltilmiş BMAT -ST puan ortalaması kontrol grubunun ortalamasından yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 4. 9'da verilmiştir.

Tablo 4. 9. *BMAT -ST Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
BMAT-ÖT	1896.270	1	1896.270	34.617	.000	.20
Grup	603.165	1	603.165	22.330	.000*	.16
Hata	1441.560	61				
Toplam	43367.000	64				

* p < .001

Tablo 4.9 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test bilgilendirici metni anlama puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$F(1, 61) = 22.330$, $p < .001$, $\eta^2 = .16$]. Bu analiz sonucuna göre, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin bilgilendirici metni anlama becerisini geliştirmede yaratıcı okuma etkinlikleri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur. Kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede geniş etkiye ($\eta^2 = .16$) sahip olduğu görülmektedir. Tablo 4.10'da düzeltilmiş genel OAT-ST puanlarının aritmetik ortalama ile standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 4. 10. *Düzeltilmiş Genel OAT -ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri*

Grup	Genel OAT -ST			(DÜZELTİLMİŞ) Genel OAT -ST	
	n	\bar{X}	Ss	$\bar{X} (D)$	SH
Deney	32	2.80	.14	2.81	.34
Kontrol	32	2.48	.23	2.48	.34

Tablo 4.10'a göre deney grubunun düzeltilmiş genel OAT-ST puan ortalaması, kontrol grubunun ortalamasından yüksektir. Farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.11 'de verilmiştir.

Tablo 4. 11. *Genel OAT -ST Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Genel OAT-ÖT	1972.154	1	1972.154	38.126	.004	.16
Grup	773.750	1	773.750	19.478	.000*	.14
Hata	1210.218	61				
Toplam	45294.000	64				

* $p < .001$

Tablo 4.11'e göre deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test genel okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [$F(1, 61) = 19.478$, $p < .001$, $\eta^2 = .14$]. Bu analiz sonucuna göre deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre genel okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin genel okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yaratıcı okuma etkinlikleri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur. Kısmi eta kare değerine göre, yaratıcı okuma etkinliklerinin genel okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede geniş etkiye ($\eta^2 = .14$) sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulguların, deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin alındığı nitel boyuttan elde edilen bulgularla desteklendiği gözlenmiştir. “Metin” temasına ait “okuduğunu anlama” ve “okuma isteği” kodlarının, araştırmanın nicel boyunda yer alan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bulgusu ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.12’de metin temasının kodları ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 4. 12. *Metin Temasına İlişkin Kodlar ve Öğrenci Sayısı*

Tema	Kodlar	Öğrenci sayısı
Metin	Okuduğunu anlama	18
	Okuma isteği	10

Görüşmeye katılan bazı öğrenciler (n=18) yaratıcı okuma etkinlikleri ile okudukları metinleri daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir. Önce yaptıkları okuma etkinliklerinde sadece zorunda oldukları için okuduklarını, yaratıcı okuma etkinlikleri ile metni anlamalarının kolaylaştığını ve böylece okumayı kendisinin de istediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu şekilde bir görüş bildirmesinde, okunan metinlerde yaratıcı okuma etkinliklerinin yapılmasının etkili olduğu söylenebilir ve öğrencilerin bu etkinlikleri benimsediği biçiminde yorum yapılabilir. Okuma isteği koduna ait alıntılar incelendiğinde (n=10), yaratıcı okuma etkinlikleri ile yaptıkları okuma çalışmalarında oyun oynar gibi eğlendiklerini ve bunun da metni tekrar okuma isteğine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumla ilgili bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

“(…) yaratıcı okuma etkinlikleri ile okuduklarımı daha kolay anladım. (...) [Erdem, 10 yaş]” “(…) okuduklarımızı canlandırmamızı söylediğinizde çok mutlu oluyorum çünkü daha iyi anlıyorum (...)”[Gökhan, 10 yaş]” “(…) yaptığımız okuma çalışmalarında okuduklarımızı daha kolay anladım.(...) [Zeynep, 10 yaş]” “(…) okuduklarımı hayal ettiğim zaman daha kolay anladığımı fark ettim. (...) [Büşra, 10 yaş]” “(…) hiç bu kadar kolay anlamamıştım. (...) [Melek, 10 yaş]” “(…) okuduklarımızı daha kolay anladım. (...) [Emin, 10 yaş]” “(…) Metni tekrar okumak istiyorum. (...) [Deniz, 10 yaş]” “(…)önceden okurken metinde ne anlatılmak istediğini anlamıyordum. Artık anlıyorum. (...) [Kemal, 9 yaş]” “(…) etkinlikler çok komik, metni tekrar okuyup başka etkinlikler de yapmayı istiyorum. (...) [Nehir, 10 yaş]” “(…) yaptığımız bu etkinliklerle başka metinleri de okumak istiyorum. (...) [Galip, 10 yaş]” “(…) okurken çok eğlendim, artık okumak sıkıcı değil, hep okumak istiyorum. (...) [Sinem, 10 yaş]”

Nicel ve nitel boyutlardan elde edilen bulgulara göre, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Buna göre okuma çalışmalarında yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ifade edilebilir.

4.2.Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

“İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı’nın uygulandığı kontrol grubunun yaratıcı okuma becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin cevap bulamak amacıyla istatistiksel analizler yapılmıştır. Deney grubu YODÖ ön test – son test ortalamaları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4. 13. *Deney Grubu YODÖ Ön ve Son Test Ortalamaları*

Testler	n	\bar{X}	Ss	sh	Korelasyon Katsayısı
Deney grubu yaratıcı okuma ön test	32	2.71	.56	.10	-.233
Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.55	.48	.08	

Tablo 4.13 incelendiğinde deney grubu YODÖ ön test puan ortalamaları $D_{ön}=2.71$ iken son test puan ortalamaları $D_{son}=3.55$ ’tir. Elde edilen sonuca göre, deney grubunun yaratıcı okuma becerisine ilişkin ölçek puanlarında uygulama sonrasında uygulama öncesine göre artış olmuştur. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını kullanılan ilişkili örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 14. *Deney Grubu Yaratıcı Okuma Becerisine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları*

Ölçüm	n	\bar{X}	Ss	t	p	d
Deney grubu yaratıcı okuma ön test	32	2.71	.56	-5.726	.000*	1.01
Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.55	.48			

* $p < .001$

Tablo 4.14’e göre, deney grubu yaratıcı okuma ön test puanları ortalamaları $D_{ön}=2.71$ ile son test puan ortalamaları $D_{son}=3.55$ arasında anlamlı bir farklılık vardır, $t=-5.726$, $p<.001$. Ön ve son testler arasındaki farkın etki gücüne de bakıldığında $d=1.01$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucuna göre, yaratıcı okuma etkinlikleri ile işlenen Türkçe dersleri, öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini olumlu yönde ve yüksek bir etki oranında artırmıştır. YODÖ farklı düşünme, yazar ve karakterlerle iletişim kurma ve metni yeniden oluşturma olarak üç alt boyuttan

oluşmaktadır. Alt boyutlarına ilişkin deney grubu ön ve son test ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4. 15. *YODÖ Alt Boyutlarına İlişkin Deney Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları*

	Ölçüm	n	\bar{X}	Ss	t	p	d
Farklı Düşünme Alt Boyutu	Deney grubu yaratıcı okuma ön test	32	2.75	.68	-4.501	.000*	.79
	Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.50	.57			
Yazar ve Karakterlerle İletişim Alt Boyutu	Deney grubu yaratıcı okuma ön test	32	2.62	.64	-5.963	.000*	1.05
	Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.55	.60			
Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	Deney grubu yaratıcı okuma ön test	32	2.74	.77	-4,429	.000*	.78
	Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.61	.60			

* $p < .001$

Tablo 4.15’e göre YODÖ alt boyutlarının deney grubu puan ortalamaları “farklı düşünme” adlı birinci alt boyutta $D_{ön}=2.75$ ve $D_{son}=3.50$ olup ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-4.501$, $p<.001$). Sonuçlara ilişkin etki değeri $d=.79$ olup yüksek düzeyde bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. “Yazar ve karakterlerle iletişim” adlı ikinci alt boyutta $D_{ön}=2.62$ ve $D_{son}=3.55$ olup ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5.963$, $p<.001$). Etki büyüklüğü 1.05 olup farklılığın yüksek bir etki bağlamında olduğu söylenebilir. Ölçeğin son alt boyutu olan “metni yeniden oluşturma” alt boyutunda ise $D_{ön}=2.74$ ve $D_{son}=3.61$ olup ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-4.429$ ve $p<.001$). Farkın etki gücüne bakıldığında $d=0.78$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin yaratıcı okumaya ilişkin becerileri uygulama sonunda artış göstermektedir. Deney grubunun analizlerinden sonra Tablo 4.16’da kontrol grubuna ilişkin YODÖ sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 16. *Kontrol Grubu YODÖ Ön ve Son Test Ortalamaları*

Testler	n	\bar{X}	Ss	sh	Korelasyon Katsayısı
Kontrol grubu yaratıcı okuma ön test	32	3.36	.80	.14	-.009
Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.33	.76	.13	

Tablo 4.16 incelendiğinde kontrol grubu ön test puan ortalamaları $K_{ön}=3.36$ iken son test puan ortalamaları $K_{son}=3.33$ ’tür. Elde edilen bu sonuca göre kontrol grubunun yaratıcı okuma becerilerine ilişkin son test puanlarında düşüş olmuştur. Farkın anlamlı

olup olmadığını belirlemede kullanılan ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17. *Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Becerisine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları*

Ölçüm	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kontrol grubu yaratıcı okuma ön test	32	3.36	.80	.153	.88
Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.33	.76		

Tablo 4.17’ye göre kontrol grubu ön test puan ortalamaları $K_{\text{ön}}= 3.36$ ile kontrol grubu son test puan ortalamaları $K_{\text{son}}=3.33$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=.153$, $p>.05$). Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programı ile işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini azalttığı söylenebilir. Sonuç olarak Türkçe Öğretim Programına dayalı Türkçe dersleri öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini artırmadığı gibi az bir oranda da olsa azalttığı görülmektedir. Kontrol grubunun YODÖ alt boyutlarına ait ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18. *YODÖ Alt Boyutlarına İlişkin Kontrol Grubunun Ön ve Son Testleri İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları*

	Ölçüm	n	\bar{X}	Ss	t	p
Farklı Düşünme Alt Boyutu	Kontrol grubu yaratıcı okuma ön test	32	3.42	.76	.230	.819
	Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.37	.78		
Yazar ve Karakterlerle İletişim Alt Boyutu	Kontrol grubu yaratıcı okuma ön test	32	3.14	.93	-.249	.805
	Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.20	.92		
Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	Kontrol grubu yaratıcı okuma ön test	32	3.44	.92	.319	.752
	Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.37	.84		

Tablo 4.18’e göre “farklı düşünme” , “yazar ve karakterlerle iletişim” ve “ metni yeniden oluşturma” alt boyutlarında kontrol grubu ön test puanları ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$). Tablo 4.19’da deney ve kontrol gruplarına ilişkin YODÖ sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 19. *Deney ve Kontrol Grubu YODÖ Son Test Ortalamaları*

Testler	n	\bar{X}	Ss	SH	Korelasyon Katsayısı
Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.55	.48	.08	.403
Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.33	.76	.13	

Tablo 4.19 incelendiğinde deney grubu yaratıcı okuma son test puan ortalamaları $D_{son}=3.55$ iken kontrol grubu yaratıcı okuma son test puan ortalamaları $K_{son}=3.33$ 'tür. Elde edilen bu sonuca göre deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubu son test puan ortalamasından daha yüksektir. Farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede kullanılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4. 20. *Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Okuma Becerisine İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları*

Testler	n	\bar{x}	Ss	t	p
Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.55	.48	1.384	1.71
Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.33	.76		

Tablo 4.20'ye göre deney grubu yaratıcı okuma son test puan ortalamaları $D_{son}=3.55$ ile kontrol grubu yaratıcı okuma son test puan ortalamaları $K_{son}=3.33$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=1.384$, $p>.05$). Deney ve kontrol grubunun YODÖ alt boyutlarına ait ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 21. *YODÖ Alt Boyutlarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Son Testleri Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

	Ölçüm	n	\bar{x}	Ss	t	p
Farklı Düşünme Alt Boyutu	Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.50	.57	.726	.471
	Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.37	.78		
Yazar ve Karakterlerle İletişim Alt Boyutu	Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.55	.60	1.807	.041**
	Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.20	.92		
Metni Yeniden Oluşturma Alt Boyutu	Deney grubu yaratıcı okuma son test	32	3.61	.60	1.274	.207
	Kontrol grubu yaratıcı okuma son test	32	3.37	.84		

** $p < .05$

Tablo 4.21'e göre deney grubu yaratıcı okuma son test puan ortalamaları "farklı düşünme" adlı birinci alt boyutta $D_{son}=3.50$ ve kontrol grubu yaratıcı okuma son test puan ortalamaları $K_{son}=3.37$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=.726$, $p>.05$). "Yazar ve karakterlerle iletişim" adlı ikinci alt boyutta ise $D_{son}=3.55$ ve $K_{son}=3.20$ olup son testler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır ($t=1.807$, $p<.05$). Bu

bağlamda uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin yaratıcı okumaya ilişkin becerileri “yazar ve karakterlerle iletişim” alt boyutunda kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Bu anlamlılık deney grubu lehinedir. Ölçeğin son alt boyutu olan “metni yeniden oluşturma” alt boyutunda ise $D_{son}=3.61$ ve $K_{son}=3.37$ olup anlamlı bir farklılık yoktur ($t=1.274$ ve $p>.05$). Birinci ve üçüncü alt boyutlarda deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olmasına rağmen bu iki grubun birbirine denk oldukları söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulguların, deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin alındığı nitel boyuttan elde edilen bulgularla desteklendiği gözlenmiştir. “Yaratıcı okuma” temasının “beklentiler”, “zevkle okuma”, “okuma sevgisi” ve “merak uyandırıcı” kodlarının araştırmanın nicel boyunda yer alan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı okuma becerisini geliştirdiği sonucu ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.22’de yaratıcı okuma temasının kodları ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 4. 22. *Yaratıcı Okuma Temasına İlişkin Kodlar ve Öğrenci Sayısı*

Tema	Kodlar	Öğrenci sayısı
Yaratıcı okuma	Beklentiler	28
	Zevkle okuma	32
	Okuma sevgisi	30
	Merak uyandırıcı	8

Deney grubu ile yapılan görüşmelerde sınıfın büyük çoğunluğunun ($n=28$) yaratıcı okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin daha önce yaptıkları okuma çalışmalarını yapmak istemediklerini, önceden okurken sıkıldıklarını, yaratıcı okuma ile yaratıcı düşünmeye başladıklarından dolayı kendilerini derste daha iyi hissettiklerini ve bunun böyle devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Sınıfın tamamı yaratıcılıklarını kullanmaktan zevk aldığını belirtmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının ($n=30$) okumayı sevmeye başladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Okuma sevgisini kazanmalarında okuduklarından zevk almaları ve okuduklarını daha kolay anlamaları katkı sağlamış olabilir. Yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulanma sürecinde öğrencilerden bazıları ($n=8$) merak içinde olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumla ilgili bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

“(…) Artık Türkçe derslerinde normal okuma yapmayı istemiyorum. (...) [Ada, 10 yaş]”

“(…) Yaratıcı okuma etkinliklerini keşke seneye de yapsak (...) [Erdem, 10 yaş]” “(…)

Artık okurken sıkılmıyorum, daha çok konuşmak çok güzelmiş. Bunun hep devam etmesini istiyorum. (...) [Büşra, 10 yaş]” “(...) okuma oyunlarla yapıyor bunu çok seviyorum, hep okumak istiyorum” (...) [Deniz, 10 yaş]” “(...) yaratıcı okuma yaparken kendimi daha yaratıcı hissettim. (...) [Ayşe, 10 yaş]” “(...) Artık okurken sıkılmıyorum. (...) [Nehir, 10 yaş]” okuma çalışmaları sırasında çok eğlendik. Çok sevdim. (...) [Çağla, 10 yaş]” “(...) yaratıcı okuma etkinlikleri ile yazar gibi düşünmeyi seviyorum. (...) [Elif, 10 yaş]” “(...) bu etkinlikler bana okumayı sevdirdi. (...) [Cem, 10 yaş]” “(...) yaratıcı okuma çalışmalarında daha önce hiç yapmadığım etkinlikler yaptığım için ne yapacağımızı düşünüp merak ediyordum (...) [Gürkan, 10 yaş]” “(...) Yaratıcı okuma çalışmaları bana okumayı sevdirdi, okurken sıkılmıyorum. (...) [Mehmet, 10 yaş]” “(...) okuduklarımı daha iyi anladığım için okumayı artık seviyorum. (...) [Zeynep, 10 yaş]” “(...) metinleri okumadan önce ne yapacağımızı merak ediyordum. (...) [Ayşe, 10 yaş]” “(...) her ders nasıl okuyacağımızı merak ediyordum (...) [Galip, 10 yaş]”

Nicel ve nitel boyutlardan elde edilen bulgulara göre, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin yaratıcı okuma becerisine olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Buna göre okuma çalışmalarında yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin yaratıcı okuma becerisini geliştirdiği ifade edilebilir.

4.3.Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

“İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubunun akıcı okuma becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi için elde edilen verilerden yapılan analizlerden, deney ve kontrol gruplarının okuma hızı ve okuma prozodisi ön test puanlarının bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4. 23. *Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı ve Okuma Prozodisi Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Ölçüm	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Okuma Hızı ön test	Deney	32	84.06	15.25	1.010	.215
	Kontrol	32	79.86	14.21		
Okuma Prozodisi Ön test	Deney	32	14.06	1.58	1.216	.118
	Kontrol	32	13.10	2.27		

Tablo 4.23'e göre deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı ön test puanlarının ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu

görülmektedir. Ancak bu farklılık ($t=1,010$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Okuma prozodisi puanları incelendiğinde deney grubu ön test puan ortalamalarının, kontrol grubu puan ortalamalarından yüksek olduğu ancak aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1,216$; $p>0.05$). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının akıcı okuma bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Tablo 4.24'te deney ve kontrol gruplarının okuma hızı olarak hesaplanan son test puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 4. 24. *Düzeltilmiş Okuma Hızı Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri*

Grup		Okuma hızı son test			Düzeltilmiş Son test Ortalamaları	
		n	\bar{X}	Ss	\bar{X} (D)	SH
Deney	Son Test	32	98.26	18.31	97.82	1.36
Kontrol	Son Test	32	83.78	15.30	81.68	1.35

Tablo 4.24'e göre deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamaları, kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan kovaryans analizinin sonuçları Tablo 4.25' te verilmiştir.

Tablo 4. 25. *Okuma Hızı Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Okuma hızı-ÖT	12228.284	1	12228.284	106.625	.000	.28
Grup	1681.117	1	1681.117	18.206	.000*	.15
Hata	6721.923	61				
Toplam	660822.000	64				

* $p < .001$

Tablo 4.25'e göre ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test okuma hızı puan ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F(1-61) = 18.206$, $p < .001$, $\eta^2 = .15$]. Bu analiz sonucuna göre, okuma hızını geliştirmede deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin okuma hızını geliştirmede yaratıcı okuma etkinlikleri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur. Etki büyüklüğünü gösteren kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin okuma hızını geliştirmede geniş etkiye ($\eta^2 = .15$) sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının okuma prozodisi olarak hesaplanan son test puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4. 26. *Düzeltilmiş Okuma Prozodisi Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri*

Grup	Okuma Prozodisi son test			Düzeltilmiş Son test Ortalamaları	
	n	\bar{x}	Ss	\bar{x} (D)	SH
Deney Son Test	32	16.89	1.31	16.82	.236
Kontrol Son Test	32	14.78	2.30	14.68	.235

Tablo 4.26 incelendiğinde deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamaları kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksektir. Aradaki bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 27. *Okuma Prozodisi Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma Prozodisi-ÖT	74.842	1	74.842	38.473	.002
Grup	6.324	1	6.324	4.217	.129
Hata	184.279	61			
Toplam	12087.000	64			

Tablo 4.27 incelendiğinde ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test okuma prozodisi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [F (1, 61) = 4.217, p=.129]. Okuma prozodisi bakımında elde edilen bu bulguya göre, deney ve kontrol gruplarının elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulguların, deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin alındığı nitel boyuttan elde edilen bulgularla desteklendiği gözlenmiştir. “Yöntem-teknik” temasının “zorluk”, “akılda kalıcılık”, “çeşitlilik” ve “hızlılık” kodlarının, araştırmanın nicel boyunda yer alan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirdiği bulgusu ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.28’de temaların kodları ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 4. 28. *Yöntem-Teknik Temasına İlişkin Kodlar ve Öğrenci Sayısı*

Tema	Kodlar	Öğrenci sayısı
Yöntem- Teknik	Zorluk	5
	Akılda kalıcılık	9
	Çeşitlilik	18
	Hızlılık	11

Deney grubu ile yapılan görüşmelerde öğrenciler yaratıcı okuma etkinliklerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin başta zor geldiğini (n=5) ancak süreç içerisinde daha kolay gelmeye başladığını ve okuduklarının daha çok akıllarında kaldığını (n=9)

belirtmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu (n=18) önceden yaptıkları okuma yönteminde sadece sesli ve sessiz okuma yöntemlerini kullandıklarını, yaratıcı okuma yaparken daha önce hiç kullanmadıkları çeşitli yöntem ve tekniklerle etkinlikler yaptıklarını ve bunlar sayesinde okuma hızlarının da arttığını (n=11) ifade etmişlerdir. Metni sürekli tekrar ettiklerinden dolayı daha az yanlışla okuduklarını ve metinlerin akılda kalıcılığı artırdığından daha hızlı okuduklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğrencilerin görüşü şöyledir:

“(...) metinleri canlandırdığımız için okuduklarımızı hiç unutmadım. (...) [Zehra, 10 yaş]”
“(...) okuduklarım aklımda kaldı çünkü okuma çalışmaları yaparken çok eğlendim. (...) [Tarık, 10 yaş]”
“(...) okuma sırasında anladıklarımızı sürekli tekrar ettiğimiz için okuduklarım aklımda kaldı. (...) [Mehmet, 10 yaş]”
“(...) okuduklarımın aklımda kalması okumamı hızlandırdı, artık daha iyi okuyorum (...) [Büşra, 10 yaş]”
“(...) önceden bazı kelimeleri söylerken zorlanıyordum, şimdi nasıl okuyacağım hep aklımda (...) [Ali, 9 yaş]”
“(...) değişik oyunlar oynadığımız için daha hızlı okuyorum. (...) [Naz, 10 yaş]”
“(...) artık okumam daha düzgün ve daha iyi okuyabiliyorum. [Gökhan, 10 yaş]”
“(...) etkinlikleri hemen anlamakta zorlandım. (...) [E, 10 yaş]”
“(...) kafamdan öykü uydururken başta çok zorlandım. (...) [E, 10 yaş]”
“(...) ne yapacağımı ilk başta anlayamadım. (...) [K, 10 yaş]”
“(...) o kadar eğlenceli etkinlikler yaptık ki okuduklarım aklımda kaldı. (...) [Defne, 10 yaş]”
Daha önce yapmadığımız şekilde etkinlikler yapmaktan çok zevk aldım (...) [Cem, 10 yaş]”
“(...) yazar olup metne istediğim sonu yazmayı çok sevdim” (...) [Elif, 10 yaş]”
“(...) Her hafta farklı şekilde okuma etkinliği yapıyoruz bu çok hoşuma gidiyor”. (...) [Osman, 9 yaş]”
“(...) Etkinlikler çok eğlenceli ve siz komik bir şekilde okuma yaptırıyorsunuz” (...) [Ela, 10 yaş]”

Nicel ve nitel boyutlardan elde edilen bulgulara göre, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin akıcı okumaya olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Buna göre okuma çalışmalarında yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirdiği ifade edilebilir.

4.4.Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

“İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubunun eleştirel okuma becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var

mıdır?" alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizler ve elde edilen verilerden deney grubunun eleştirel okuma becerisine ilişkin sonuçları Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4. 29. *Deney Grubunun Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Ön ve Son Test Ölçek Puan Ortalamaları*

Testler	n	\bar{X}	Ss	sh	r
Deney grubu eleştirel okuma ön test	32	3.33	.64	.11	.269
Deney grubu eleştirel okuma son test	32	3.97	.30	.05	

Tablo 4.29'a göre deney grubu eleştirel okuma ön test puan ortalamaları $D_{ön}=3.33$ iken son test puan ortalamaları $D_{son}=3.97$ 'dir. Elde edilen bu sonuç, deney grubunun eleştirel okuma becerisinin uygulama sonunda artış gösterdiğini göstermektedir. İlişkili örneklem t testi ile bu artışın anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir. Tablo 4.30'da deney grubunun eleştirel okuma ön test ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4. 30. *Deney Grubu Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları*

Ölçüm	n	\bar{X}	Ss	t	p	d
Deney grubu eleştirel okuma ön test	32	3.33	.64	-5.67	.000*	1.01
Deney grubu eleştirel okuma son test	32	3.97	.30			

* $p < .001$

Tablo 4.30'a bakıldığında deney grubu eleştirel okuma ön test puan ortalamaları $D_{ön}= 3.33$ ile son test puan ortalamaları $D_{son}= 3.97$ arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($t = -5.67$ $p < .001$). Elde edilen bu sonuca göre, yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerilerinin artırdığı söylenebilir. Anlamlı farklılığın yanında etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir. Bu kapsamda etki büyüklüğü ($.64/.63= 1.01$ ve $d=1.01 > 1$) 1.01 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan Türkçe dersinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir. Tablo 4.31'de kontrol grubu eleştirel okuma becerisine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4. 31. *Kontrol Grubunun Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Ön ve Son Test Ölçek Puan Ortalamaları*

Testler	n	\bar{X}	Ss	sh	r
Kontrol grubu eleştirel okuma ön test	32	3.31	.73	.13	-.167
Kontrol grubu eleştirel okuma son test	32	3.30	.54	.09	

Tablo 4.31'e göre kontrol grubu ön test puan ortalamaları $K_{ön}=3.31$ ve son test puan ortalamaları $K_{son}=3.30$ 'dur. Elde edilen bu sonuç, ölçek puanlarının arasında çok az

bir farkın olduğunu göstermektedir. İlişkili örneklem t testi ile farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 4.32’de kontrol grubunun eleştirel okuma becerilerinin ön ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4. 32. *Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları*

Ölçüm	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kontrol grubu eleştirel okuma ön test	32	3.31	.73	.107	.91
Kontrol grubu eleştirel okuma son test	32	3.30	.54		

Tablo 4.32’ye bakıldığında kontrol grubu ön test puan ortalamaları $K_{ön}= 3.31$ ile kontrol grubu son test puan ortalamaları $K_{son}=3.30$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t= .107$, $p>.05$). Deney ve kontrol gruplarının eleştirel okuma son test ortalamalarının sonuçları Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4. 33. *Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Son Test Ortalamaları*

Testler	n	\bar{X}	Ss	sh	r
Deney grubu eleştirel okuma son testi	32	3.97	.30	.05	-.195
Kontrol grubu eleştirel okuma son testi	32	3.30	.54	.09	

Tablo 4.33 incelendiğinde deney grubu eleştirel okuma son test puan ortalamaları $D_{son}=3.97$ iken kontrol grubu eleştirel okuma son test puan ortalamaları $K_{son}=3.30$ ’dur. Deney grubunun eleştirel okuma son test puan ortalamalarının kontrol grubu eleştirel okuma son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Tablo 4.34 ’de deney ve kontrol gruplarının eleştirel okuma son testlerinin anlamlılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 4. 34. *Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları*

Ölçüm	n	\bar{X}	Ss	t	p	d
Deney grubu eleştirel okuma son test	32	3.97	.30	6.046	.000*	.98
Kontrol grubu eleştirel okuma son test	32	3.30	.54			

* $p < .001$

Tablo 4.34’e bakıldığında deney grubu eleştirel okuma son test puan ortalamaları $D_{son}= 3.97$ ile kontrol grubu son test puan ortalamaları $K_{son}=3.30$ arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=6.046$, $p<.001$). Elde edilen bu sonuca göre yaratıcı okumaya etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarılarını daha fazla artırdığı söylenebilir. Anlamlı farklılığın yanı sıra etki büyüklüğüne bakıldığında yüksek bir etki etkiye sahip olduğu da

görülmektedir ($d = .98$) . Sonuç olarak yaratıcı okumaya dayalı etkinlikler öğrencilerin eleştirel okumalarını büyük ölçüde artırmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulguların, deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin alındığı nitel boyuttan elde edilen bulgularla desteklendiği gözlenmiştir. “Etkinlik” temasında yer alan “farklı” ve “eğlenceli” kodlarının araştırmanın nicel boyunda yer alan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirdiği bulgusu ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.35’te temaların kodları ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 4. 35. *Etkinlik Temasına İlişkin Kodlar ve Öğrenci Sayıları*

Tema	Kodlar	Öğrenci sayısı
Etkinlik	Farklı	12
	Eğlenceli	14

Görüşme yapılan öğrenciler ($n=12$) her hafta farklı etkinlik yaptıklarını ve bu etkinliklerle eğlendiklerini ($n=14$) belirtmişlerdir. Yaratıcı okuma etkinlikleri sırasında arkadaşlarıyla sınıf tartışmaları yaptıklarını ve bu tartışmalar sırasında eğlendiklerini, derste rahatlıkla yorum yaptıklarını ve farklı olan bu etkinliklerle hiç sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“(…) Her hafta farklı bir etkinlik yapıyoruz, bu çok hoşuma gidiyor. (...) [Çağla, 10 yaş]”
“(…) Daha önce hiç yapmadığımız birbirinden farklı etkinlikler yaptık. (...) [Deniz, 10 yaş]”
“(…) çok farklı buldum, hiç sıkılmadan zamanın nasıl geçtiğini anlamadan okudum. (...) [Harun, 9 yaş]”
“(…) “(...) metni beğenmediyse söyleyebiliyoruz, bunu daha önce hiç yapmadık. (...) [Ali, 9 yaş]”
“(…) Arkadaşlarımla bu kadar rahat hiç tartışmamıştım. Çok eğlendim.(...) [Erdem, 10 yaş]”
“(…) hiç bu şekilde okumuyorduk. Çok eğlendik. (...) [Batu, 10 yaş]”
“(…) bazı metinler sıkıcı olmasına rağmen eğlenceli hale geldi” (...) [Naz, 10 yaş]”
“(…) okumayı oyunlarla yapmayı çok sevdim, hep böyle okumak istiyorum”. (...) [Kemal, 9 yaş]”
“(…) eğlenceli buldum. Bazen siz okurken bizim bazı karakterleri taklit etmemizi söylüyorsunuz. Sınıfça çok eğleniyoruz. (...) [Yaprak, 9 yaş]”
“(…) Bu etkinliklerle okumak çok eğlenceli. (...) [Serhat, 9 yaş]”

Nicel ve nitel boyutlardan elde edilen bulgulara göre, ilkökul 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisine olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Buna göre okuma çalışmalarında yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirdiği ifade edilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, nicel ve nitel bulgular ışığında elde edilen sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmaya ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel boyutunun analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin öyküleyici metni anlama becerisini geliştirmede yaratıcı okuma etkinlikleri, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur. Etki büyüklüğü açısından yaratıcı okuma etkinliklerinin öyküleyici metni anlama becerilerini geliştirmede geniş bir etkiye ($\eta^2=.19$) sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen deneysel işlemin sonuçları uygulamadaki anlamlılık açısından öyküleyici metni anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metni anlama son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin bilgilendirici metni anlama becerisini geliştirmede yaratıcı okuma etkinlikleri, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur. Etki büyüklüğü açısından yaratıcı okuma etkinliklerinin bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede geniş bir etkiye ($\eta^2=.16$) sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen deneysel işlemin sonuçları uygulamadaki anlamlılık açısından bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin genel okuduğunu anlama son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin genel okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yaratıcı okuma etkinlikleri, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur. Etki büyüklüğü açısından yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede geniş bir etkiye ($\eta^2=.14$) sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen deneysel

işleminin sonuçları uygulamadaki anlamlılık açısından okuduğunu anlama becerisini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir.

Araştırmanın nicel boyutunda, Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı okuma etkinlikleri, deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama, bilgilendirici metni anlama ve genel okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Yapılan görüşmelerle yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlamaya nasıl bir katkıda bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin neredeyse tamamı yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduklarını anlamalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Metindeki olayları canlandırma, metnin sonunu hayal etme, benzerlik ve farklılıkları açığa çıkarma gibi zihinsel etkinlikler sayesinde öğrenciler, metne ve okuma eylemine odaklanmakta ve okuduğunu anlama becerisini kazanabilmektedir. Öğrencilerden bir kısmı daha önce bazı metinleri okurken sıkıldıklarını ve anlamakta zorlandıklarını, yaratıcı okuma uygulamalarına geçtikten sonra anlamak için çabalamadan kolayca anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yaratıcı okuma etkinlikleriyle anlamalarının daha kolay hale geldiğini ve daha fazla metin okumak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin farklı düşünebilmesini ve bu düşüncesini de aktarabilmesini sağlayan ifade becerileri okuma ile edinilir. Okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi ilkökul çağında öğrencilere kazandırılmalıdır. İlkokul öğrencilerinin yaratım sürecine etkin bir şekilde katılıp farklı deneyimler yaşamasını sağlayan becerilerden biri yaratıcı okuma becerisidir. Yaratıcı okuma etkinlikleri öğrencilere çeşitli anlama stratejilerini kullanmaları ve pekiştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Yaratıcı okuma yönteminde öğrenciler metinleri okurken kendisini yazarın ya da karakterlerin yerine koyarak, sorgulayıcı, bağ kurucu gibi farklı roller üstlenmişlerdir. Öğrenciler bu rollerin gerektirdiği farklı bakış açılarını kullanarak okuduklarını daha iyi anlamlandırmışlardır. Süreç içerisinde sorgulayıcı rolünde olan öğrenciler okuduklarına ilişkin sorular hazırlamaktadır. Bilişsel ve aynı zamanda biliş ötesi bir strateji olan soru sorma, öğrencilerin daha iyi anlamalarına ve anlamayı kontrol etmelerine olanak sağlamaktadır (Doğan, 2006). Akyol'a (2014) göre okuma, yazar ile okur arasındaki bilgi alışverişi olup okurun metni anlamlandırmasında metinden aldıkları ile ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar kurduğu süreçtir. Yazılanlara farklı bir bakış açısıyla bakıp çok yönlü düşünme esasına dayanan, yapıcı düşünce üretmeyi gerektiren bir yöntem olan yaratıcı okuma İncik'e (2012) göre; okurun anlama sürecinde değişik etkinlikler içinde olmasını öngörür. Yaratıcı okumanın anlama süreci; yaratımsal bellek, algısal ve bilişsel becerileri içeren karmaşık bir süreçtir.

Yaratımsal bellek; içerik, metin yapıları, kelimelerin anlamları, öncül bilgi ve kelime hazinesinin geri getirilmesini belirleyen uzun süreli belleğin aktif bölümüdür (Carpenter ve Just, 1989). Yaratıcı okuma yapılan etkinlikler ile metnin konusuyla ilgili yaratıcı fikir ve ürünlerin ortaya çıkması sağlanabilir. Üst düzey bir okuma becerisi olarak bilinen yaratıcı okuma; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme becerisini kazandırırken; anlama, kavrama, sorgulama, anlatılanlarla ilişki kurma gibi özelliklerini de kazandırmaktadır.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Türkel ve Ünlücömert (2013) yaptıkları çalışmada adım adım yaratıcı okuma yöntemi olarak nitelendirdikleri yaratıcı okuma çalışmalarını uygulamışlardır. Araştırmanın sonunda yaptıkları görüşmelerde, öğrencilerin tamamının sürecin diğer okuma süreçlerinden farklı olduğunu, bu şekilde daha iyi anladıklarını belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer çalışma olan Aytan (2014b) Türkçe dersinde yaratıcı okuma uygulamaları ile yaratıcı okumanın öğrencilerde metin anlama ve çözümlenmede olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde Yurdakal (2018) yaratıcı okuma çalışmalarının okuduğunu anlama becerilerini artırdığını belirtmektedir. Araştırmasının sonunda öğrencilerden dönem boyunca uygulanan yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin görüşler alınmış ve yaratıcı okuma çalışmaları ile öğrencilerin metinde yer alan bilgileri edinmekten çok metni anlamaya çalıştığı belirlenmiştir. Bir başka çalışma olan Kasap (2019) çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama erişilerinin artırılmasında yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma etkinliklerinin MEB Türkçe programındaki uygulamalardan daha etkili olduğunu belirtmektedir. Çalışmasının sonunda deney grubundaki öğrencilerle yaptığı görüşmelerde, bazı öğrencilerin yaratıcı okuma çalışmaları sırasında okuma eylemine odaklandıklarını, ilgilerini okunan metin üzerinde toplayabildiklerini ve bu sayede okuduklarını daha kolay anladıklarını ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Yaratıcı okumanın doğası gereği okuma sırasında düşünme, hayal etme, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları açığa çıkarma gibi zihin etkinlikleri yapılmaktadır. Bu özellikleri sayesinde öğrenciler metne ve okuma eylemine tam olarak odaklanmakta dolayısıyla okuduğunu anlama tam olarak gerçekleşmektedir. Yaratıcı okuma sürecinde satır atlama, göz zihin ayrımı, sayfa atlama, kenarları soluklaştırma gibi tekniklerin kullanılması öğrencilerin ilgilerini çekmiş ve metinleri anlamak için çaba sarf etmelerine neden olmuş olabilir. Bu süreçte öğrencinin metin ile kendi yaşantısı arasında ilişki kurarak metne daha çok yoğunlaşmasına ve bunun sonucunda da okuduğunu daha iyi anlamasına yol açmış olabileceği söylenebilir.

5.1.2. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel boyutunun analiz sonuçlarına göre, Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanan deney grubunun yaratıcı düşünme ölçeği ön test puan ortalaması 2.71 iken son testte 3.55 olmuştur. Bu farklılık anlamlıdır. Ayrıca farklılığın etki kuvveti (d)= 1.01 olup yüksek düzeyde bir etki ile bu anlamlılık ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini olumlu yönde artırdığı görülmektedir. Bu sonuç beklenen bir durum olup yapılan uygulamanın etkililiği konusunda fikir vermektedir. Yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini arttırması muhtemel bir sonuç olabilmektedir. Bu bağlamda yapılan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin ilgilerini çektiği ve becerilerini bu yönde artırdığı söylenebilir. Uygulama sürecinde öğrencilerin daha önce kullanmadıkları araç gereçler ile yaratıcı okuma teknikleri kullanılmıştır. Her ders her öğrenciye söz hakkı verilmiş ve öğrencilerin cevapları öğretmen tarafından olumlu eleştirilerek kabul edilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin sıkıldıkları derslerde grup çalışmaları düzenlenerek hikâye canlandırma etkinlikleri yapılmıştır. Tüm bunları düşündüğümüzde öğrencilerin yaratıcı okumadan zevk almaları sağlanmış ve yaratıcı okumaya ilişkin becerileri de artmıştır.

Türkçe dersinde MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanan kontrol grubunun yaratıcı okuma değerlendirme ölçeği ön test puan ortalaması 3.36 iken son test puan ortalaması 3.33 olmuştur. Bu kapsamda kontrol grubunun yaratıcı okuma becerilerine ilişkin ölçek puanlarında uygulama sonrası, uygulama öncesine göre düşüş olmuştur. Bu farklılık anlamlı bulunamamıştır. Sonuç olarak Türkçe Dersi Öğretim Programına dayalı Türkçe dersleri öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini arttırmadığı gibi az bir oranda da olsa azalttığı görülmektedir. Yaratıcı okuma etkinliklerinde sıklıkla olayların farklı bakış açısıyla değerlendirilmesi, karakter ekleme, karakter çıkarma ve karakterlerin derinlemesine yorumlanması ve her metinde yeni sonların yazdırılması gibi uygulamalar üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinliklerdendir. MEB Türkçe Dersi Öğrenci Kılavuz Kitabı'nda bu etkinliklerin olmaması öğrencilerin yaratıcılığının gelişmemesinin nedeni olabilir.

Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği farklı düşünme, yazar ve karakterlerle iletişim ve metni yeniden oluşturma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanan deney grubu ön test

puanları ortalaması “farklı düşünme” adlı birinci alt boyutta $D_{\text{ön}}=2.75$ ve $D_{\text{son}}=3.50$ olup anlamlı bir farklılık vardır, $t=-4.501$, $p<.001$. Sonuçlara ilişkin etki büyüklüğü değeri $d=.79$ olup yüksek düzeyde bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. “Yazar ve karakterlerle iletişim” adlı ikinci alt boyutta $D_{\text{ön}}=2.62$ ve $D_{\text{son}}=3.55$ olup ön ve son testler arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır, $t=-5.963$, $p<.001$. Etki büyüklüğü $d=1.05$ olup farklılığın yüksek bir etki bağlamında olduğu söylenebilir. Ölçeğin son alt boyutu olan “metni yeniden oluşturma” alt boyutunda $D_{\text{ön}}=2.74$ ve $D_{\text{son}}=3.61$ olup ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık vardır, $t=-4.429$ ve $p<.001$. Etki büyüklüğü $d=0.78$ olup yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yaratıcı okuma uygulama sürecinde her üç boyutta da artış görüldüğü söylenebilir. Yaratıcı okuma okurun geçmiş yaşantılarını kullanarak kendisi için yeni bir yorum yaratma sürecidir. Bu süreç genellikle sorgulama ve yargılama içermektedir (Nardelli & Nardelli, 1955, s. 6). Her okuma aslında metnin yeniden yorumlanmasıdır. Bu kapsamda uygulama sürecinde her etkinlikte öğrencilere farklı metinler yazdırılması, metin sonlarında yer alan etkinliklerin ve soruların yazar ve karakterlerle ilişkilendirilmesi, metnin yazarı olduğunu düşünerek metne yeni bir son yazması ve metni yeniden yapılandırılması istenmiştir. Bu uygulamalar üç alt boyutta da görülen artışın sebebi olabilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanan kontrol grubunun uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan YODÖ alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, “farklı düşünme”, “yazar ve karakterlerle iletişim” ve “metni yeniden oluşturma” alt boyutlarında kontrol grubu ön test puanları ortalaması ve son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>.05$).

Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma becerisi son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma becerisi son test puanlarına bakıldığında deney grubunun yaratıcı okuma becerisine ilişkin son test puanları kontrol grubu son test puanlarına göre daha yüksektir. Ancak bu fark anlamlı bulunamamıştır. Etki büyüklüğü açısından yaratıcı okuma etkinliklerinin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede geniş bir etkiye ($d=1.01$) sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle yaratıcı okuma etkinlikleri ile yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri olumlu yönde arttırmıştır. Yaratıcı okuma becerisinin gelişebilmesi için sınıf ortamının yaratıcılığı sınırlandırmayacak şekilde hazırlanması, okurun hayal gücünü geliştirecek görevlerin verilmesi, yaratıcı okuma tekniklerinin uygulanabileceği metinlerin ve materyallerin seçilmesi ve metin ile ilgili yapılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirecek şekilde planlanması gerekmektedir (Turner ve Alexander, 1975, s. 786-787). Yaratıcı okuma

etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda kullanılan materyaller ve etkinlikler yaratıcı okumayı geliştirici niteliktedir. MEB Türkçe ders kitaplarında yer alan 5N1K sorularının dışında öğrencilerin özgün ve yaratıcı düşüncelerini sağlayacak soruların sorularak merak duyguları geliştirilmiş ve derslerin daha eğlenceli hale gelmesine olanak sağlanmıştır. Yaratıcı okumada kullanılan farklı teknikler ile öğrencilerin ilgilerinin çekilmesine, hayal güçlerinin ortaya çıkarılmasına ve yaratıcılıklarını engelleyecek davranış ve tutumlar sergilenmemesine özen gösterilmiştir. Bütün bu farklılıklar yaratıcı okuma yapılan deney grubunun yaratıcı okuma becerilerini artırmış olabilir.

YODÖ alt boyutlarının puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney grubu son test puanları ortalaması “farklı düşünme” adlı birinci alt boyutta $D_{son}=3.50$ ve kontrol grubu son test puan ortalaması $K_{son}=3.37$ arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $t=.726$ $p>.05$. “Yazar ve karakterlerle iletişim” adlı ikinci alt boyutta ise $D_{son}=3.55$ ve kontrol grubu son test puanları $K_{son}=3.20$ olup son testler arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır, $t=1.807$, $p<.05$. Bu kapsamda uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin yaratıcı okumaya ilişkin becerileri yazar ve karakterlerle iletişim alt boyutunda kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Bu anlamlılık deney grubu lehinedir. Ölçeğin son alt boyutu olan “metni yeniden oluşturma” alt boyutunda ise $D_{son}=3.61$ ve $K_{son}=3.37$ olup anlamlı bir farklılık yoktur, $t=1.274$ ve $p>.05$. Birinci ve üçüncü alt boyutlarda deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olmasına rağmen bu iki grubun birbirine denk oldukları söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda, Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı okuma etkinlikleri, deney grubu yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Nitel boyutta gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler, yaratıcı okuma etkinliklerine ilişkin her hafta özgün ve yaratıcı fikirler üretebilecekleri farklı çalışmaların yapılması üzerinde durmuşlardır. Bazı öğrenciler artık okuma çalışmalarında yaratıcı okuma yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı yaratıcı okuma çalışmalarında yaratıcı düşünerek fikirlerini söylemekten ve yazarın yerine metne yeni bir son yazmaktan çok zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Yaratıcı okuma etkinliklerini yapmaktan zevk almaları, merak içinde olmaları, metni okurken sıkılmamaları ve okuduklarını daha kolay anlamaları nedeniyle öğrencilerin okuma sevgilerinin arttığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları ile paralellik gösteren Türkel ve Ünlüömert (2013) adım adım yaratıcı okuma kılavuzları ile kitap okumaya ilişkin öğrencilerle yaptığı görüşmelerde, araştırmaya katılan grubun %85’inin olumlu duygu ve düşüncelere sahip

olduğunu, okuma sürecini eğlenceli, mutlu eden ve düşündürücü olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Yurdakal (2018) tarafından yapılan araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma uygulamaları ile yaratıcı okuma algılarının artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kasap (2019) araştırmasında uygulamalardan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma erişilerinin birbirine yakın bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Yaratıcı okuma uygulamaları sonucunda deney grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma erişileri kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma erişilerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu kapsamda yaratıcı okuma becerilerini artırmada yaratıcı okuma etkinliklerinin önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

5.1.3 Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının okuma hızı ve okuma prozodisi bakımından ön test puan ortalamaları incelendiğinde hem okuma hızı hem de okuma prozodisi puanlarının deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak aradaki farkın istatistiksel olarak okuma hızı ve okuma prozodisi için anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamaları, kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olarak bulunmuştur. Aradaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonucuna göre Türkçe dersinde yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencileri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre okuma hızını geliştirmede daha başarılı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin okuma hızını geliştirmede yaratıcı okuma etkinlikleri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur. Etki büyüklüğü açısından yaratıcı okuma etkinliklerinin okuma hızını geliştirmede geniş etkiye ($\eta^2 = .15$) sahip olduğu görülmektedir. Okuma prozodisi bakımından elde edilen bulgulara göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Prozodi, metindeki noktalama ve imla kurallarına göre okuma sırasında vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat ederek gerçekleştirilen okuma yeteneği olarak tanımlanabilir. Okuma eğitiminde prozodi becerisinin gelişimine katkı sağlayan yöntemlerden biri olan rehberli okuma ile metin öğretmen tarafından okunur ve öğrenciler bu okumayı dinler. Daha sonra öğrenci okumaya başlar ve öğretmeni model alması desteklenir (Meyer & Felton, 1999). Öğrenciden dinleme yoluyla prozodi becerisine ilişkin farkındalık kazanması beklenmektedir. Eşli okumada ise öğrencilerden biri metni yüksek sesle okurken diğerlerinin takip edip hata

yapılırsa düzelterek arkadaşına yardımcı olması gerekmektedir (Stahl ve Heubach, 2005). Yani bir öğrenci sesli okuma yaparken diğerleri sessiz okuma yapmaktadır. Öğrenciler, öğretmenini ve arkadaşlarını dinleyerek nasıl okuduklarına, nerelerde vurgu yaptıklarına ve ses tonlarını nasıl ayarladıklarına dikkat ederek, kendileri de sessiz okuma ile prozodi becerilerini geliştirmektedirler. Bu kapsamda deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olsa da birbirine benzer şekilde oldukları söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda, Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı okuma etkinlikleri, deney grubu akıcı okuma becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Nitel boyutta gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler, yaratıcı okuma yöntem ve teknikleri ile yaptıkları etkinliklerin akıcılıklarını özellikle de okuma hızlarını artırdığını belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında herhangi bir okuma güçlüğü olmayan öğrenciler üzerinde uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin akıcı okuma gelişimine sağladığı katkının nedeni, öğrenciler tarafından daha önce karşılaşmadıkları sayfa tekrarı, tek kelime değişimi, satır atlama, satır değişimi gibi çeşitli yaratıcı okuma yöntem ve teknikleri ile metinlerin okunması olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bazı öğrenciler bu yöntem ve tekniklerin kendilerine zor geldiğini bildirmişlerdir. Fakat süreç içerisinde yaratıcı okuma yöntem ve tekniklerini öğrendikten sonra metinleri daha hızlı okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilere başta zor gelen yaratıcı okuma yöntem ve tekniklerinin süreç içerisinde daha kolay geldiğinden dolayı okuduklarının akıllarında kaldığından ve bu yolla kelime tanımayı daha otomatik şekilde gerçekleştirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Akıcı okuma, bir metni doğru ve hızlı okuma yeteneğidir (Padak, Rasinski & Mraz, 2002). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan birisi de yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olmasıdır. Akyol'a (2014) göre okuma süreci aşamalarından altıncısı akıcı okuma aşamasında öğrenciler üst düzey metinleri okuyabilmekte, öğretmenlerin önderliğinde grup tartışmaları yapabilmekte, metinlerde yer alan olayları analiz ederek sonuç çıkarabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde yaratıcı okuma etkinliklerinin akıcı okuma becerisini geliştirdiği benzer bir bulgunun görülmemesi bu araştırmayı farklı kılmaktadır. Yaratıcı okumanın akıcı okuma üzerindeki etkisini ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmazken, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amaçlanan araştırmalar bulunmaktadır. Duran ve Sezgin (2012b) rehberli okuma yöntemi ile yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasının akıcı okuma becerisinde fark edilir derecede ilerlemeye neden olduğunu belirtmektedir. Keskin ve

Akyol (2014) tarafından yapılan araştırmada yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baştuğ ve Kaman (2013) nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Therrien (2004) ve (Yılmaz, 2008a) akıcı okuma ve okuduğunu anlamada tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Akyol ve Kodan (2016) okuma güçlüklerinin giderilmesi için okuma stratejilerinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Rubin (2016) akıcı okumayı geliştirmeye dayalı stratejilerin uygulanmasının ve Kaya Tosun ve Doğan (2020) okuma çemberleri yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada etkili olduğunu belirtmektedirler. Akıcı okuma ile ilgili araştırmalar, akıcı okumanın gelişiminde tekrarlı ve düzenli okumanın, okuma güçlüklerine karşı uygulanacak daha belirli yöntemlerin etkisini vurgulamaktadır.

5.1.4. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ön test puan ortalaması $D_{\text{ön}}=3.33$ iken son test puan ortalaması $D_{\text{son}}=3.97$ 'dir. Bu sonuca göre, yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini artırdığı söylenebilir. Bu farklılık anlamlıdır. Etki büyüklüğü $(.64/.63= 1.01$ ve $d=1.01>1$) 1.01 olarak belirlenmiştir. Yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisine etkisinin büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması $K_{\text{ön}}=3.31$ iken son test puan ortalaması $K_{\text{son}}=3.30$ 'dur. Bu fark anlamlı bulunmamıştır ($t= .107$, $p>.05$).Deney grubunun son test puan ortalamaları $D_{\text{son}}=3.97$ iken kontrol grubunun son test puan ortalaması $K_{\text{son}}=3.30$ 'dur. Deney grubunun eleştirel okuma son test puanının kontrol grubun puanından yüksek olduğu görölmektedir. Bu fark anlamlıdır ($t =-5.67$ $p<.001$). Etki büyüklüğü $d=.98$ olup anlamlı farklılık yüksek bir etki kuvvetine sahiptir. Bu sonuca göre, yaratıcı okumaya dayalı olarak yapılan Türkçe derslerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini daha fazla artırdığı söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda, Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı okuma etkinlikleri, deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerle yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisine nasıl bir katkıda bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde; yaratıcı okuma etkinlikleri ile hayal güçlerini çok fazla kullandıklarını ve metnin sonunu tahmin etme, olayları sorgulama,

metindeki beğendiği/beğenmediği yerleri ifade etme, kahramanları ve olayları eleştirme gibi yapılan farklı etkinliklerin üzerinde durdukları belirlenmiştir. Bu kapsamda yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerilerinin gelişiminde önemli olduğu ifade edilebilir. Yaratıcı okuma etkinlikleri ile öğrenciler okuma sürecine etkin olarak katılmaktadır ve okuma sürecinde yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerilerini kullanmaktadırlar. Bu özellikleriyle yaratıcı okuma üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesine olanak sağlamaktadır. Yaratıcı okuma uygulamalarında öğrencilere “Metindeki karakterlerin kişilik özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” “Metnin yazarı siz olsaydınız nereleri değiştirmek isterdiniz?” “Metinde geçen olaylardan beğendiğiniz veya beğenmediğiniz yerler var mı?” diye sorulmuştur. Bu sorular öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmasını ve istenilen kazanımları edinmelerini sağlamaktadır. Birbirinden farklı yaratıcı okuma etkinlikleri ile öğrencilerin yaratıcı düşünceleri, sınıf tartışmalarını eğlenerek rahatlıkla yapmaları ve düşüncelerini söylerken özgür bırakılmaları derse katılımlarını artırmış olabilir.

Yaratıcı okuma etkinliklerinde metni anlamamanın ötesinde metin içerisinde açıkça belirtilmeyen ancak sorgulama ve düşünmeyle ulaşılabilen farklı fikirlerin okur tarafından üretilmesi beklenir. Yaratıcı okuma, metnin yalnızca sonuna odaklanıp metnin tamamını okuduktan sonra metinle ilgili soruların cevaplanmasına yönelik değildir. Türkçe derslerinde yapılan yaratıcı okuma etkinliklerinin daha fazla uygulanması öğrencilerin çok yönlü düşünerek eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde etkili olduğu düşünülebilir. Bu sonuç ile paralellik gösteren ve yaratıcı okuma becerisinin eleştirel düşünme becerisine etkisini inceleyen Han (2020), yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yaratıcı okuma ile eleştirel okuma becerisinin ilişkilendirildiği sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Baki (2020) tarafından tarama modelinde gerçekleştiren araştırma sonucunda eleştirel okuma becerisinin, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu ve eleştirel okuma becerisi geliştikçe yaratıcı okuma sürecinin değerlendirme becerisinin de gelişeceği belirtilmiştir. Yaratıcı okuma etkinlikleri ile gerçekleşen Türkçe derslerinde çok yönlü düşündürme süreci “Bu sorunun nasıl çözülebileceğini düşünüyorsun?” “Sence hikâyenin kahramanı neler hissetti?” “Sen daha önce hiç böyle bir durum yaşadın mı?” gibi sorularla başlatılabilir. Öğrenciler metin ile etkileşime geçerek metnin yazarıymış gibi rol yapabilirler. Öğrencilerden eleştirel okuma basamağında metnin başlığını, içeriğini ve karakterleri eleştirmeleri ve “Siz yazar olsaydınız nasıl yazardınız?” gibi sorular ile metni bir kez daha ele alıp değiştirmeleri

istenmiştir. Özetle yaratıcı okuma etkinlikleri eleştirel okuma becerisinin gelişmesine neden olmuş olabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu araştırmada yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu noktadan hareketle uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulmuştur.

- Yaratıcı okuma etkinliklerini sınıfta uygulamaları önerilebilir.
- Yaratıcı okuma metinlerinin günlük yaşamdan örnekler içermesi önerilebilir.
- Öğrencilerinin fikirlerine saygı duyarak, hayal güçlerinin ve merak duygularının gelişimine katkı sağlayabilecekleri önerilebilir.
- Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için yaratıcı okuma yöntem ve tekniklerini rahatlıkla uygulayabileceği metinler tercih etmeleri önerilebilir.
- İlkokulda Türkçe derslerinde öğretmenlere, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını edinmelerinde yaratıcı okuma ve eleştirel okuma etkinliklerinden yararlanması önerilebilir.

5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı okuma etkinlikleri farklı yaş grubundaki öğrencilerin düzeyine uygun olarak düzenlenerek benzer çalışmalar yapılabilir.
- Yaratıcı okuma tekniklerinin Türkçe derslerinde uygulanmasının Türkçe ve diğer derslerdeki başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Yaratıcı okuma etkinlikleri ile karşılaşan öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yaratıcı okuma etkinliklerinin farklı değişkenler üzerindeki etkileri de araştırılabilir.
- Yaratıcı okuma etkinliklerinin okuma tutumu ya da okuma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeye ilişkin çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, A. F. (1987). Creative reading a relevant methodology for language minority children, theory, research, and applications: *Selected papers from the 16. annual meeting on the national association for bilingual education*. Denver, Colorado, 30 Mart-3 Nisan.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Adams, P. J. (1968). Creative reading. *International reading association*, Boston.
- Akar, C., Başaran, M. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,11(3), 1-14.
- Akay, H. (2009). *Okumanın yeniden okunması: Bile bile okumak –İle bile okumak*. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/957685416_akayhasan1197.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372.
- Akıllı N. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aksoy, G. (2005). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 11-23.
- Aktan, Z. (2018). *Okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Aktaş, E. ve Çankal, A.O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *ZfWT*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (4. baskı, s. 15-48). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (1996). *Metinler arası okuma ve sorular*. Bilgi Çağında Eğitim, 7- 8-11.

- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, (29), 259-274.
- Albadawi, K. H.(2017). The influence of reading comprehension on reading fluency. *British Journal of English Linguistics*, 5(2), 1-8.
- Alessandra, M. (2012). *Using read-alouds to reinforce comprehension in second grade students*, Master thesis, School of Arts and Sciences St. John Fisher College, ABD.
- Alkan, Z.Y. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Allington R. L. (2006). *Fluency: Still waiting after all these years*. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark: International Reading Association.
- Altıntaş, A. (2015). *Okumanın gücü*. İstanbul: Yaşam Yayıncılık.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 80-101.
- Altunsöz, N. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Andresen O., & Pawlak, C. (1976). *A test to evaluate creative reading of fiction at the high school level*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED136239>
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 98-99.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 19-40.
- Aşıkcan, M. ve Saban, A. (2020). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim, Erken Görünüm*, 1-29.

- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (10), 1-11.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700.
- Ateş, S. (2013a). İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1567-1585.
- Ateş, S. (2013b). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Aydın, B. (2020). Türkiye’de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 76-87.
- Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aytan, N. (2014a). Okuma çeşidi olarak yaratıcı okumaya genel bir bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 651-667.
- Aytan, N. (2014b). *Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Baker, S. K., Smolkowski, K., Katz, R., Fien, H., Seeley, J., Kame’enui, E. & Beck, C. (2008). Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, high poverty schools. *School Psychology Review*, 37 (1), 18-37.
- 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. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme (çev. B. Çapar)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphanecilik Dizisi.
- Barnhardt, M. M. (1963). Developing creativity in reading. *Reading Horizons*, 4 (1). 7-10.

- Barrett, K. B.(2001). *Using technology and creative reading activities to increase pleasure reading among high school students in resource classes*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED454507>
- Başaran, M. (2013a). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 225-240.
- Başaran, M. (2013b). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Baştuğ, H.K. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309.
- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi* (1. baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bayraktar, H.V. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40).
- Baz, D.Ş. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 02(01), 28-41.
- Belet, D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*, (59), 67-96.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Biancarosa, G., & Cummings, K., D. (2014). New metrics, measures, and uses for fluency veri: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, 28(1), 1-7.
- Binbaşıoğlu, C. (1987). *Özel öğretim metotları*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Boothby, P. Y. (1980). Creative and critical reading for the gifted, *The Reading Teacher*, 33 (6), 674-676.
- Bozkurt, B. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.

- Bugay, F. (1990). *Aile tutumların kekemelik problemi olan çocukların psiko- sosyal gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, Y. (2014). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık açısından kendilerini değerlendirmeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buzan, T. (2006). *Aklını en iyi şekilde kullan (çev. B. Ergüder)*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calet, N., Defior, S., & Palma N.G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: PegemA.
- Carpenter, P. A. & Just, M. A. (1989). *Complex information processing: The role of working memory in language comprehension*. Cornagie-Mellen Universty, USA.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ceran, E., Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Clay, M. M., & Imlach, R. H. (1971). Juncture, pitch, and stress as reading behavior variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10 (2), 133-139.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2000). *Research methods in education (5th ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Collins, N.D. (1993). *Teaching critical reading through literature*. ERIC Digests, 4: 1-5.
Retrieved from <https://www.eric.ed.gov>
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. Sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Creighton, D. C. (1997). Critical literacy in the elementary classroom. *Language Arts*, 74(6), 438-445.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston: Pearson Education, Inc

- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskı). (Çev. Ed. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Criscuolo, N. P. (1975). Seven creative reading programs for the secondary schools, *The English Journal*, 64 (2), 76-80.
- Çağlar, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Çakmak, A. ve Geçmiş, H. (2018). *Çocukta sanat ve yaratıcılık*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çam, B. (2006) *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çankal, A.O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Rize.
- Çaycı, B. ve Demir, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunları olan öğrenciler üzerine karşılaştırılmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3 (2), 26-43.
- Çelenk, S. (Ed.). (2013). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1, 55-80.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 109-129.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çotuksöken, Y. (2006). *Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi*. 2. Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri, Ankara.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Davis, G. (2016). *Why is Reading Important?* Retrieved from <http://www.learn-to-read-princegeorge.com/why-is-reading-important.html>
- Davis, G. (2004). Objectives and activities for teaching creative thinking. *Creativity and Giftedness*, 10(2), 97.
- Deeney, T.A. (2010). One-minute fluency measures: mixed messages in assesment and instruction. *The Reading Teacher*, 63 (6), 440-450.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler* (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya Yönelik Tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (23), 82-93.
- Doğan Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (5. baskı, s. 167-192). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dollins, C. A (2016). Crafting creative nonfiction: From close reading to close writing. *The Reading Teacher*, 70 (1), 49-58.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.

- Dowhower, S.L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, (30), 165–175.
- Dowhower, S. L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(4), 343–358.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Droop, M., Van Elsäcker, W., Voeten, M. J. M., & Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77–102.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). *The development of comprehension*. M. L. Kâmil, P. D. Pearson, E. B. Moje ve P. P. Afflerbach, (Ed.), Handbook of reading research Volume IV. Routledge Publishers, New York.
- Dunn, S. (1979). The gifted student in the intermediate grades: Developing creativity through reading, *Reading Horizons*, 19 (4), 276-279.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *International Journal of Social Science*, 6(2), 351-365.
- Duran, E., ve Sezgin B. (2012a). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 145-164.
- Duran, E., ve Sezgin B. (2012b). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gefad/ Gujgef*, 32(3), 633-655.
- Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci. *Yönetim ve Ekonomi*, 16 (1), 57-71.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Duruhan, K. ve Çapuk, S. (2011). Fen Bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin materyal tasarımında yaratıcılıklarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 21-46.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 39 (185), 22-32.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 208-223.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.

- Ergen, Z. G. (2013). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 130-147.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okur tepkisi ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. Boston: McGraw Hill.
- Gainsburg, J. C. (1961). Critical reading is creative reading and needs creative teaching. *The Reading Teacher*, 15 (3), 185-192.
- Garcia, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn and Bacon.
- Glakjani, A. P. & Ahmadi, S. M. (2011). The relationship between 12 reading comprehension and schema theory: A matter of text familiarity. *International Journal of Information and Education Technology*, 1(2), 142-149.
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill based intervention package including*. Master Thesis, University of Connecticut, USA.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Öğretimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gömleksiz, M.N., Sinan, A.T. ve Demir, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programındaki “okuma” öğrenme alanına ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 169-196.
- Grabe, W. (2002). *Reading in a second language the Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford University Press, New York.
- Grotberg, E. H. (1974). *Parent roles in fostering reading, in creative reading for gifted learners: A design for excellence (34-45)*. Labuda Michael (Ed.). International Reading Association, Newark, Del.
- Guilford, J. (1967). Creativity: yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272.

- Güteryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi (Yaklaşımlar ve Modeller)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F., (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. baskı). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güngör, İ. (2007). *Anadolu lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürol, M. A. (2006). *Küresel Arena'da girişimci ve girişimcilik*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama. *Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28 (4), 98-103.
- Güzle Kayır, Ç. (2012). *PISA 2009-Türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial method*, (9. Ed.). New York: Longman.
- Hatun, E.T. ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23 (78), 191-204.
- Herrmann, N. (1991). The creative brain. *The Journal of Creative Behavior*, 25(4), 275-295.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Hiebert, E. H. (2005). The effects of text difficulty on second graders' fluency development. *Reading Psychology*, 26(2), 183-209.

Holden, J. (2004). Creative Reading.

Retrieved from <https://www.demos.co.uk/files/creativereading.pdf>

Hudson, R.F., Lane, H.B., ve Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, (58), 702–714.

Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 273-288.

İncik, Y. (2012). *Yaratıcı okur; okumanın sınır ötesi*,

<http://www.edebiyatdefteri.com/yazioku.asp?id=96221> sayfasından erişilmiştir.

İpşiroglu, Z. (2010). *Şimdiki çocuklar bir harika*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

İsaacs, Ann F. (1974). *Creative reading can be a balance and an anchor in guiding the gifted*. M. Labuda (Ed.). In *Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence*, Dclaware: IRA

İşcan, G. ve Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies Dergisi*, 11(3), 821-846.

İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 133-152.

Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (28), 24-27.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin yayınevi.

Karabuğa, F. (2012). *Collaborative strategic reading with adult efl learners: A collaborative and reflective approach to reading*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karadedeli, İ. (2018) *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.

Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1921-1950.

Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-109.

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; kavramlar, ilkeler, teknikler* (16.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinler arasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155– 178.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 59-80.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kasap, D. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 166-175.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kaya Tosun, D. ve Doğan, B. (2020). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45 (203), 153-176.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Kellner, D. (1998). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society, *Educational Theory*, 48 (1), 103-122.
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kılınç, F.S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kiley, T.S. (2006). Research in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 34 (2).
- Kim, Y. S. G., & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224-242.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel İmaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okurların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Köksal, Ç., Erginer, E. ve Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: Bir metafor analizi çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 133-156.
- Kuhn, M.R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher*, 58 (4), 338-344.
- Kuhn, M.R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.
- Kuhn, M., ve Schwanenflugel, P. (2006). All oral reading practice is not equal or how can integrate fluency into my classroom? *Literacy Teaching and Learning*, 11(1), 1-20.
- Kuhn R.M., Schwanenflugel P.J., Morris R.D., Morrow L.M., Woo D.G., Meisinger E.B., Sevcik R.A.,... Stahl S.A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Dergisi*, (28), 283-298.
- Kutlu, Ö. (2004). *Türkiye’de demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayacak bir yol: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Lehr, F. (1983). Developing critical and creative reading and thinking skills. *Language Arts*, 60 (8), 1031-1035.

- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Makodia, V. V. (2009). *Role of body language in communication*. Jaipur, India: Paradise.
- Manguel, A. (2004). *Okumanın tarihi* (Çev. F. Elioğlu). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Martin C.E., & Cramond B. (1983). Creative reading: Is it being taught to the gifted in elementary schools? *Journal for the Education of the Gifted*, 6(2), 70-79.
- Marr, M. B. (2007). Using partners to build reading fluency. *Preventing School Failure*, 51 (2), 52-55.
- Martinez, M., Roser, N. L., & Strecker, S. (1998). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 326-334. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20202073>
- Massey, S.R. (2008). *Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Miami University.
- Mastropieri, M.A., Leinart, A.W., and Scruggs, T.E. (1999). Strategies to increase reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 278-283-292
- McDonalds, N. B. & Trautman, T.S. (2006). *Enhancing critical reading skills with kindergartners: a study of a computer-based intervention*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.3583&rep=rep1&type=pdf>
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432-440.
- McLoughlin, A. (2010). Shared reading, guided reading and the specialist dyslexia lesson. *Dyslexia Review*, 21 (2), 4-6.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). *Taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8 Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2009). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- MEB EARGED, (2003). *PIRLS 2001 Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, (49), 283-306.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. Akbaba ve A.A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, J., and Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
- Miller, J., and Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43 (4), 336-354.
- Moorman, K. ve Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading*. College And Computing Georgia Institute Of Technology Series. Atlanta, George.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: maximizing your impact*, Chicago, American Library Association.
- Morley, D. (2007). *Creative Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Morra, J., & Tracey, D.H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 175-198.
- Morris, J. (1972). Creative reading. *ELT Journal*, 26(3), 257–261,
- Nardelli, R. R. & Nardelli, R. N. (1955). Creative reading includes emotional factors. *The Reading Teacher*, 9 (1), 5-10.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1 - 13.
- Nunez, L.D. (2009). *An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and word recognition to student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Tarleton State University.
- NWT, C. L. (2017). *How to kit readers theatre*. Retrieved from <http://www.nwtliteracy.ca/sites/default/files/nwtfiles/resources/familit/howtokit/theatre/theatre.pdf>

- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2);431-465.
- OECD (2015). *PISA 2015 results in focus*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-infocus.pdf>
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi. B. Özer (Ed.). *Türkçe Öğretimi içinde* (s. 36-48) . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- O'Neil, H. (1997). *Test specifications for problem solving assessment*. Los Angeles: Universty of California.
- Orhon, G. (2007). *Yaratıcılık, nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öncü, E. (2014). *Öncü erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbay, M. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, O. A. (2000), *Algıdan yoruma yaratıcı düşünce*. İstanbul: Avcıol Basın Yayın Dağıtım.
- Özçelebi, O. S. ve Cebecioğlu, N. S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye: Türkiye’de okuma alışkanlığının olmaması sorunu, nedenleri ve çözüm yolları*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine boylamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özdemir, M., Özdemir, O. ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/3, 1829-1848.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma. (7. basım)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı, nasıl okumalı, neler okumalı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M.A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.

- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel söylemden eleştirel okumaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Padak, N., Rasinski, T., & Mraz, M. (2002). *Scientificallly-based reading research: A primer for adult and family literacy educators. Research to practice*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469865.pdf>
- Padeliadu, S. & Antoniou, F. (2013). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31.
- Padgett, R. (1997). *Creative reading: What it is, how to do it, and why*. ABD Virginia: Natl Council of Teachers.
- Painter, H. W. (1965). Critical reading in the primary grades. *The Reading Teacher*, 19(1), 35-39.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Maidenhead: Open University
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272–280.
- Parham, A. C. (1988). *Psychology: Studying the behavior of people*. Cincinnati, Ohio: South-Western Publishing.
- Paris, A.H. and Paris, S. (2001). *Children's comprehension of narrative picture books*. CIERA (Center for the Improvement of Early Reading Achievement).
- Parisi, P. (1979). Close reading, creative writing, and cognitive development. *College English*, 41 (1), 57-67.
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, (18), 22–37.
- Pikulski, J.J., (2006). Fluency: a developmental and language perspective. Samuels, S.J. & Fastrup, A.E. (Eds.). In *What research has to say about fluency instruction* (pp. 70-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Pikulski, J.J. and Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510-519.
- Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B., and Beatty, A.S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at Grade 4*. The Nation's Report Card. Report No. 23-FR-04. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

- Piper, L.E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council. Journal*, 38 (2),48-51.
- Priyatni, E. T., & Martutik, M. (2020). The development of a critical–creative reading assessment based on problem solving. *SAGE Open*, 10(2), 1-9.
- Proctor, T. (2005) *Creative problem solving for managers*. (2.Bs). Canada: Routledge Published.
- Rachmatia, M. (2016). Reader’s theater: a solution to improve reading fluency and reading comprehension achievements of efl students. *2nd SULE-IC*, 2(1), 683-700.
- Ramsey, E. (1930). Creative reading. *The Elementary English Review*, 7 (5), 116-123.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T.V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Ravid, D. & Mashraki, Y. E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 140–156.
- Reutzel,D.R., & Hollingsworth,P.M. (1993). Effects of fluency training on second graders’ reading comprehension. *The Journal Of Educational Research*, 86 (6), 325-331.
- Rıza, E.T. (2004). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri* (3. baskı). İzmir: Birleşik Matbaa.
- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J. & Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, (26), 171-176.
- Robertson, A. K. (2008). *Etkili dinleme* (Çev. E. Sabri Yarmalı). İstanbul: Yaşam Yayınları.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error correction during oral reading: A comparisin of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9, 182–192.
- Rubin, D. (2016). Growth in oral reading fluency of Spanish ELL students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(1), 34–38
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Saenz, M.L. & Fuchs, L.S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. (expository versus narrative text). *Remedial and Special Education*, 23 (1): 31-41.

- Samuels, S. J. (1979). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4),403-408.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim (2. Basım)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Sarmaşık Kaya, G. (2018). *Etkili düşünme eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, (41), 496–522.
- Schwanenflugel PJ, Hamilton AM, Kuhn MR, Wisenbaker JM & Stahl SA. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119–129.
- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu.
- <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratici.html> sayfasından erişilmiştir.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezgin, Z.Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Shin, S. (2002). Effects of subskills and text types on Korean efl reading scores, *Second Language Studies*, 20(2), 107-130.
- Small, R.V. & Arnone, M. P. (2011). Creative reading-The antidote to readicide. *Knowledge Quest Reversing Readicide*, 39 (4). 12-15.
- Smith D.M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg.
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8 (4), 278-282.
- Smith, J. A. (1967). *Creative teaching J. reading and literature in elementary school*. Boston: Allvn and Bacon. Inc.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, (37), 25-60.
- Stahl, S. A. ve Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: developing fluency. *Reading Teacher*, 55(6), 582-584.

- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar* (1. baskı). İstanbul: Evrim yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce* (2. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2017). Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (1), 48-62.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişiş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahan, M. (2011). *Hızlı okuma yöntem ve uygulama*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s.111-130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şengül, M., ve Yalçın, S.K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (164), 36-59.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies of literacy development*. Alexandria, VA: Association for Curriculum and Supervision Development.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- TDK - (2019a). *Okuma*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK- (2019b). *Yaratıcılık*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK- (2019c). *Prozodi*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK- (2019d). *Metin*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Teddle, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1): 77-100.
- Tekin, M. (2008). *Ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayanlar arasındaki yaratıcılık ve çoklu zekâ alanlarının araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin Bender, M. (2006). *Resim eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Therrien, M.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261.
- Therriem, W.J. and Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1–16.

- Thornton P.G. (2008). *Effects of modified fluency-oriented reading instruction On African Amerikan boys' oral reading fluency and attitudes toward reading*. Published doctoral dissertation. Auburn University, Alabama.
- Topping, K. (1995). Paired reading, spelling and writing. New York: Cassell Wellington House.
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1),7-26.
- Treffinger DJ, Young GC, Selby EC & Shepardson CA. (2002). *Assessing creativity: A Guide for educators*, Florida: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Tunçer, B. K. ve Erden, G. (2015) Boşluk doldurma testlerinin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 318 – 324.
- Turner, T. N. ve Alexander, J. E. (1975). Fostering early creative reading. *Language Arts*, 52 (6), 786-789.
- 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 ve Ünlücömert (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1345-1358.
- Uyar, Y. (2015). *Öz Düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, M. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişimi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, G.L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, Sayı: 143, Ocak-Şubat-Mart.
- Uzun, G. L., Bozkurt, U. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: ilköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar*, 181-205.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 70-83.
- Ülper, H. (2010a). Okuma süreci: bilişsel işlemler, kavrama ve okuma stratejileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (8), 32-44.
- Ülper, H. (2010b). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük Okuma Testinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Ünal Topçuoğlu, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies*, 8(4), 1351-1365.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünlüer, E. (2018). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve geliştirilmesi* E. Çelebi Öncü (Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: A longitudinal perspective. *Scientific Studies of Reading*, 20(3), 189-202.
- Wang, K. H. (2006). *A study of creative reading instruction in elementary school the affiliated high school of Tunghai University*. Elementary Division Senior Student.
- White, J. (2014). *Louisiana department of education (LDOE)*. ABD: Mississippi.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- Williams, P. A. (1947). Creative reading. *The English Journal*, 36 (9), 454-459.
- Wilger, M.P. (2008). *Reading fluency: a bridge from decoding to comprehension*. Auto Skill International Inc.
- Wills, J. (2008). *Teaching the brain to read : Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, USA.
- Retrieved from <http://shop.ascd.org/productdisplay.cfm?productid=107073>
- Wolf, W. (1967). *Logic and critical reading*. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf
- Wolf, W., Huck, C. S., & King, M. L. (1967). *Critical reading ability of elementary school children*. Columbus Ohio: Ohio State University.
- Wolf, W., King, M.L., & Huck, C.S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3, 435-498.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.

- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, May/June, 101-106.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644
- Yaman, S. (2003). *Fen bilgisi eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, H. (2010). *Okuma biçimleri*. Ankara: Timaş Yayınları.
- Yavuz, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayını.
- Yenilmez, K. ve Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: ilişkisel tarama modelinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım, K., Ritz, E., Akyol, H., & Rasinski, T. (2015). Assisting a struggling Turkish student with a repeated reading fluency intervention. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 252-261.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12 (9), 109-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sesli okumaya yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi, okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yılmaz, M. (2008a). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2008b). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, (9), 132-139.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1726-1742.
- Zelzele, B. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ön bilgi düzeylerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi, Eyuder yayınları (e- kitap), Ankara.
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

EKLER

Ek-1: Belirtke Tablosu

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE		
	KONULAR / KAZANIMLAR	Başlık veya görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin eder.	Okuduklarının ana fikrini belirtir.	Okuma sırasında merak duyar.	Okuduklarının zihninde canlandırır.	Zevk alarak okur.	Okuma sonrasında metinle ilgili sorulara cevaplandırır.	Okuduklarındaki duygusal öğeleri belirtir.	Eleştirel bir gözle okur.	Vurgu, tonlama ve telaffuzla dikkat ederek okur.	Okuduklarında SNIK sorularına cevap arar.	Kendisini farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	Okuma stratejilerini uygular.	Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirtir.	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesi ve sessiz okur.	Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	Bilgi toplamak amacıyla bilimsel teknolojilerinden yararlanır.	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirtir.	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.	Okuduğu metni kendi bakış açısıyla değerlendirir.	Ön bilgilerini kullanarak okuduklarını zihninde canlandırır.	Akıcı olarak okur.	Metin içerisindeki koyu yazılan ifadelerin önemli noktaları vurguladığı bilerek okur.	Okunmuş hayal gücünü harekete geçirir.	Okuduklarında karşılaştıkları yapıları.	Okuduklarının konusunu belirtir.	Metni farklı bir karakterin bakış açısıyla tekrar anlatır.	Okudukları üzerine düşünür.	Okuduklarında sebep sonuç ilişkilerini kurar.	Metinle ilgili olarak yazının söyleyişlerinin dışında bir şeyler düşünür.		
1	Dağdaki Kaynak	X	X	X	X														X														
2	Evini Arayan Ardiç Tohumu	X		X				X	X																		X						
3	Akdenizle Röportaj		X							X	X							X														X	
4	Deniz Çok Uzak	X		X									X	X						X													
5	Hep Büyük Efsanesi	X		X	X	X	X	X	X							X	X			X	X												
6	Kanlı Kavak			X				X	X														X	X	X		X						
7	Bir Fincan Kahve							X	X		X											X	X					X		X			
8	Şiir Şiir Türkiye	X					X	X	X				X	X		X				X			X										
9	Gizemli Canlılar	X		X	X							X															X						
10	İlk Güreşçimiz Koca Yusuf ve																																
11	Başansınım Sım	X	X	X				X														X											
12	Şifa Niyetine	X	X	X	X	X		X														X											
13	Bir İlaç Masalı	X		X				X								X		X											X	X			
14	Nedir Bu Sanat?	X		X				X								X		X										X	X				
15	El Sanatlarını Yaşatalım			X	X			X	X							X										X							
16	Araşın Özdemir Asaf'la	X		X				X				X						X			X								X				

Ek-2: Öğrenci Görüşlerine Göre Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE YARATICI OKUMA UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sınıf:

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Sevgili öğrenci,

Bu sorular Türkçe derslerinde uyguladığımız yaratıcı okuma çalışmaları ile ilgili görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Soruları dikkatlice dinleyerek düşüncelerinizi istediğiniz şekilde ifade ediniz.

- 1) Yaratıcı okuma çalışmalarını nasıl buldunuz? Görüşlerinizi kısaca belirtir misiniz?
- 2) Yaratıcı okuma çalışmaları metinleri kolay anlamanızı sağladı mı? Nasıl sağladığını açıklar mısınız?
- 3) Yaratıcı okuma çalışmaları okuduğunuz metinlerde keyif almanıza yardımcı oldu mu? Nasıl yardımcı olduğunu açıklar mısınız?
- 4) Yaratıcı okuma çalışmalarında yaptığımız etkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 5) Türkçe derslerinde yaptığımız okuma çalışmalarının her zaman bu şekilde olmasını ister misiniz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

Ek-3: Okuduğunu Anlama Testi

KOD:

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

İyilik

Çok eskiden bir balıkçı ve ailesi deniz kenarında küçük bir köyde yaşamış. Balıkçının üç çocuğu varmış. Karnlarını sadece balıkçının tuttuğu balıklarla doyuruyörlarmış, çünkü onlar çok yoksulmuş.

Bir gün öğleden sonra balıkçı büyük balıklar tutmayı hayal ederek deniz kenarına gitmiş. Oltasını denize atarak saatlerce beklemiş, ancak tek bir balık bile tutamamış. Hava kararmaya başlayınca adamın bütün umutları sönmüş: "Çocuklar bugün de aç uyuyacaklar," diyerek oltasını yavaş yavaş sudan çekmeye başlamış. Tam o sırada olta hafifçe sallanınca balıkçı heyecanlanmış. Sevinçle oltayı çekmiş ve ucundaki küçücük balığı görmüş. Hayalleri yıkılan balıkçı iç geçirerek: "Kismet bu kadarmış," demiş ve balığı almak için uzanmış. O sırada küçük balık yalvarmaya başlamış:

-Ben daha yavru bir balığım. Senin ve çocuklarının karnını doyuramam. Şimdi bırak beni gideyim, canımı başıyla, demiş. Balıkçı balığın söylediklerine üzölmüş, ama onu evde bekleyen çocukları aklına gelince:

-Yoo, demiş. Seni bırakamam. Çocukların karnı aç. Eve ellerim boş dönersem onlara ne derim? Küçük balık yalvarmaya devam etmiş:

-Şimdi beni bırakarak bir iyilik yaparsan bende sana bir iyilik yaparım. Söz veriyorum, haydi şimdi beni bırak.

Bu sözleri duyan balıkçının yüreği yumuşamış. Yavru balığı yavaşça suya bırakmış. Küçük balık hızla yüzerek oradan uzaklaşmış. Eve yiyecek götüremediği için sıkılan adam: "Bir balık insana nasıl yardım edebilir ki! Bu küçük balığa inanmakla hata ettim, diye düşünerek evin yolunu tutmuş.

Arka sayfaya geçiniz



Aradan günler, aylar geçmiş. Balıkçının şansı her gün biraz daha açılmış. Öyle çok balık tutuyormuş ki hem karınlarını doyuruyor hem de kalan balıkları satarak para kazanıyormuş. Tarlası, hayvanları ve meyve bahçeleri olmuş balıkçının. Böyle mutluluk içinde yaşarken bir gün yine balık tutmak için deniz kenarına gitmiş. Kayığına binmiş, kıyıda uzaklaşarak ağını denize atmış. Biraz zaman geçtikten sonra şiddetli bir fırtına çıkmış. Giderek büyüyen dalgalar kayığa çarpıyor, balıkçı suya düşmemek için dua ediyormuş. Derken küçük kayık dev dalgalara yenilmiş ve paramparça olmuş. Suyu düşen balıkçı tutunacak bir şey bulamamış. Öleceğini düşündüğü sırada yanı başında bir ses duymuş:

-Haydi bin sırtıma, çabuk bin.

Hayretle suya bakan balıkçı bacaklarının arasında kocaman bir balık durduğunu görmüş ve kendini onun üzerine bırakmış. Balık yüzerek kıyıya geldiğinde balıkçı:

-Sen benim canımı kurtardın, borcumu sana nasıl ödeyeceğim? Diye balığa sormuş. Balık başını sudan çıkartarak:

-Şimdi ben sana borcumu ödedim. Aylar önce beni yakaladığında suya bırakarak canımı bağışlamıştın, demiş ve yüzerek gözden kaybolmuş.

Yapılan iyiliklerin her zaman bir karşılığı olduğunu anlayan balıkçı o günden sonra iyilik yapmaya devam etmiş.

(Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013, s.129-130'dan alınmıştır)



1'den 10'a kadar olan soruları "İyilik" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

S-1. Balıkçı ve ailesi nerede yaşarmış?

S-2. Hava kararmaya başlayınca Balıkçı neden umutsuzluğa kapılmış?

S-3. Küçük balık balıkçıya niçin yalvarmış?

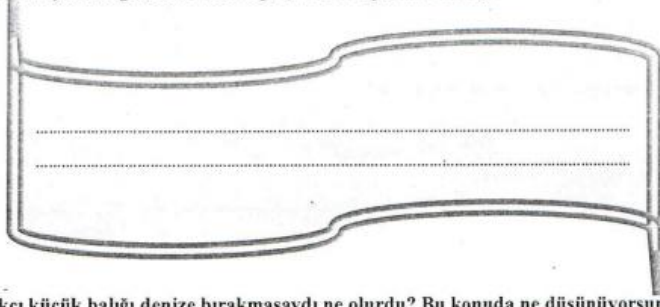
S-4. Balıkçı ihtiyacı olmasına rağmen küçük balığı neden denize geri bırakmış olabilir?

S-5. Siz balıkçının yerinde olsaydınız ne yapardınız? Nedeni açıklayarak aşağıdaki boşluğa yazınız.

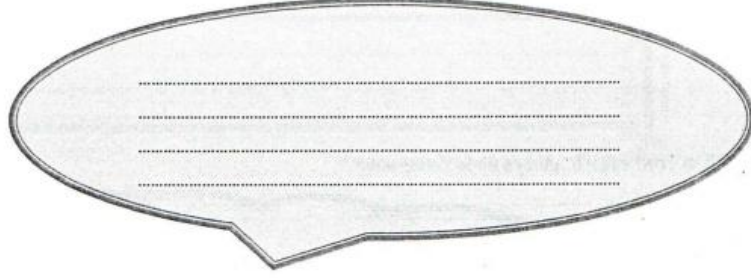
Arka sayfaya geçiniz



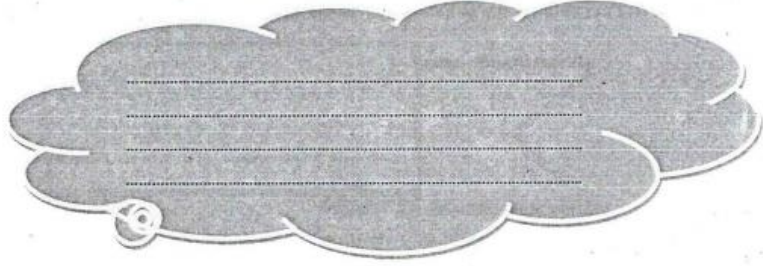
S-6. Bahçer küçük balığı denize bıraktığı için neden pişman olmuş?



S-7. Bahçer küçük balığı denize bırakmasaydı ne olurdu? Bu konuda ne düşünüyorsun?



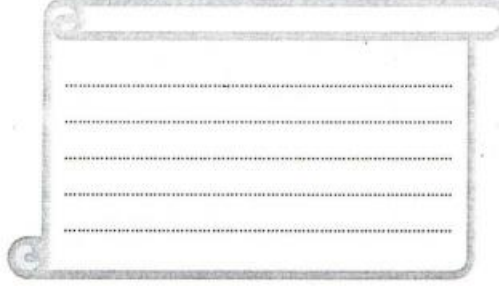
S-8. Küçük balığı denize bıraktıktan sonra bahçerimin hayatında neler değişmiş?



Arka sayfaya geçiniz



S-9. Okuduğunuz metnin konusunu aşağıdaki boşluğa yazınız.



S-10. Okuduğunuz "İyilik" adlı metnin ana fikrini yani bizlere vermek istediği mesajı aşağıdaki boşluğa yazınız.



Arka sayfaya geçiniz



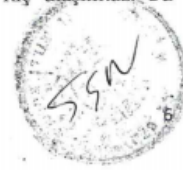
Yeni Bir İlaç Nasıl Geliştirilir

Günümüzde birçok hastalığın tedavisinde ilaçlardan yararlanır. Peki ilaçların nasıl geliştirildiğini biliyor musunuz? İlaçlar genellikle bitkiler gibi doğal malzemelerden elde edilen çeşitli hammaddelerden üretilir. Ancak bu hammaddelerin ilaç olabilmesi için bir ya da birkaçının uygun yöntemlerle uygun miktarlarda bir araya getirilmesi gerekir. Bu, çok uzun soluklu araştırmalar yapmayı gerektiren bir iştir. Ayrıca yeni geliştirilen bir ilacın güvenle kullanılmaya başlanabilmesi için yararlarından emin olmak ve yan etkilerini de bilmek gerekir. Bu da incelikle yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılır. Gelin, bir ilacın geliştirilmesinin uzun ve zorlu aşamalarını birlikte öğrenelim.

İlaç, hastalıkların iyileştirilmesini ya da belirtilerinin azaltulmasını sağlayan bir karışımdır. Bazı ilaçlar ada tanı koymak ve hastalıklardan korunmak amacıyla kullanılır. Bir ilacın içinde bulunan ve vücutta istenen etkiyi oluşturmaya yarayan maddeye "etken madde" denir. İlaçların içeriğinde etken maddeler dışında yardımcı maddelerde bulunur. Bunlar, etken maddenin vücuda alınışını kolaylaştırır. Yeni bir ilacın geliştirilmesi için olası "etken maddelerin" keşfedilmesi gerekir.

Araştırmacılar, ilaçları geliştirirken hangi maddelerin hangi hastalıklara iyi geldiğine ilişkin gözlemlerden ve daha önceden elde edilmiş bilgilerden yararlanırlar. Araştırmacılar üzerinde çalıştıkları ilacın vücutta ne gibi etkiler yaptığını anlamaya çalışırlar. Bunun için etken maddelerle ilgili deneyler yaparlar. Ayrıca hayvanlar üzerinde de araştırmalar yürütürler. Amaçları istenmeyen etkileri en az, ancak yararlı etkileri en fazla olan ilacı elde edebilmektir. Beklenen sonuçlara ulaşılan kadar araştırmalar sürdürülür. Bazen de beklenen sonuçlara hiç ulaşılmaz. Bu durumda araştırmacılar araştırmanın yönünü değiştirirler.

Arka sayfaya geçiniz



Araştırmalarda olumlu sonuçlar elde eden araştırmacılar, insanlar üzerindeki deneylere başlayabilmek için izin almak üzere denetleyici kurumlara başvururlar. Bunu yaparken, ilacın kimyasal yapısı, hangi olumlu etkiler gösterdiği, o güne kadar elde edilen deney sonuçları ve nasıl üretileceği gibi bilgileri de aktarırlar. Denetleyici kurum, bu bilgileri inceleyerek, ilacın insanlar üzerinde denenip denenemeyeceğine karar verir. Deneme izni verilirse bir sonraki aşamaya geçilir. Deneme izni alan araştırmacılar, sağlıklı gönüllüler üzerinde araştırmalar yapar. Bu araştırmalarda ilacın en uygun kullanım miktarının ve etki sresinin ne olduğuna, nasıl etki ettiğine, vücuttan nasıl atıldığına bakılır.

Sıra gelir ilacın gerçekten etkili olup olmadığına karar verme aşamasına. Bu aşamada ilaç, gönüllü hastalar üzerinde denenir. Gönüllülerin bir kısmına ilaç yerine sahte ilaç (plasebo) verilir. Sahte ilaç, gerçekte hiçbir etkisi olmayan sahte bir ilaçtır. Ancak dış görünüşü gerçek ilacınkiyle aynıdır. Araştırmacılar iyileşmenin psikolojik olup olmadığını ortaya çıkarabilmek için sahte ilaç kullanırlar. Sonraki aşamada yine gönüllü hastalar üzerinde, ilacın en az ve en çok hangi miktarlarda kullanılması gerektiğini belirlemek üzere araştırmalar yapılır.

Tüm araştırmalar tamamlandıktan sonra ilacı geliştirenler, bulgularını denetleyici kurumlarla paylaşırlar. Bu amaçla çok ayrıntılı bir rapor hazırlarlar. Bu raporların uzunluğu, bazen yüz bin sayfaya ulaşabilir. Denetleyici kurumlar raporu inceler. Denetleyici kurumlar raporu onaylarsa ilaç piyasaya çıkar. Ancak araştırmalar burada bitmez. Araştırmacılar, ilaç piyasaya çıktıktan sonra da hastalar üzerindeki etkilerini gözlemlemeye devam ederler.

Levent DAŐKIRAN

Bilim ve ocuk Dergisi, sayı, 165, sayfa16-19

Arka sayfaya geçiniz



11'den 20'ye kadar olan soruları "Yeni Bir İlaç Nasıl Geliştirilir" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

S-11. Araştırmacılar hangi amaçlar için ilaç geliştirirler?

S-12. Bir ilaçta gerçek (esas) faydayı sağlayan maddeye ne ad verilir?

S-13. Araştırmacılar üzerinde çalıştıkları ilacın vücutta etkili olup olmadığını anlamak için neler yaparlar?

S-14. İlaç geliştirirken başarılı sonuçlar alan araştırmacılar insanlar üzerinde çalışmak için ne yapmak zorundalar?

Arka sayfaya geçiniz

59N 8

S-15. Bir ilaç geliştirilirken araştırmacılar hayvanlar üzerinde deneyler yapılmaktadır. Size bu durumun nedeni ne olabilir?

Çünkü.....

.....

.....

.....

S-16. İlaç yapımında hangi maddeler kullanılmaktadır?

.....

.....

.....

S-17. Araştırmacılar ilacın gerçekten etkili olup olmadığını anlamak için neden sahte ilaç (plasebo) kullanırlar?

.....

.....

.....

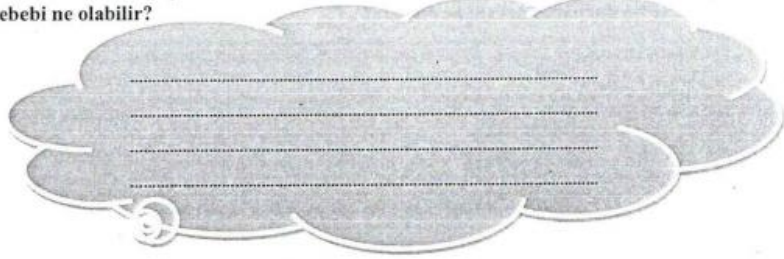
.....

Arka sayfaya geçiniz

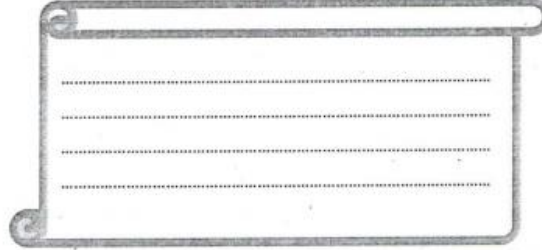


EK 2

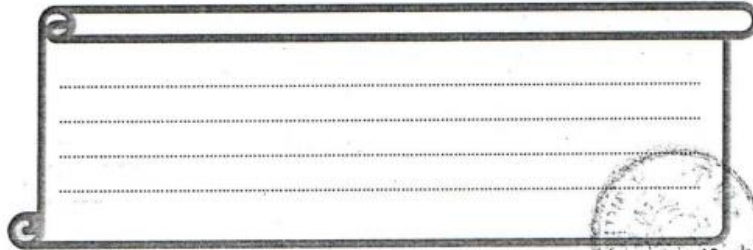
S-18. İlaçlar geliştirilirken gönüllü insanlar üzerinde denemeler yapılır. Sizce bu durumun sebebi ne olabilir?



S-19. Okuduğunuz metinde geçen "Araştırmacılar, ilac piyasaya çıktıktan sonra da hastalar üzerindeki etkilerini gözlemlemeye devam ederler." cümlesindeki altı çizgili sözden ne anlıyorsunuz?



S-20. Yazarın okuduğunuz bu metni yazma amacı ne olabilir? Aşağıdaki boşluğa yazınız.



Ek-4: Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği

YARATICI OKUMA SÜRECİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci; bu ölçekte yer alan sorular yaratıcı okuma çalışmalarını değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Soruları dikkatlice okuyup size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Öğrencinin cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Madde No	Maddeler	Puan				
		Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
		5	4	3	2	1
1.	Okurken metinde geçen olayların nedenlerini düşündürüm.					
2.	Metinde geçen olayların gerçek yaşamda olup olmayacağı üzerine düşündürüm.					
3.	Okuduğum metinde geçen olayların/durumların birbirleriyle olan ilişkilerini düşündürüm.					
4.	Yazarın olaylara yön verişini üzerinde düşündürüm.					
5.	Okuduğum metindeki olayların tam tersi olsaydı nasıl olurdu diye düşündürüm.					
6.	Metindeki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri bulmaya çalışırım.					
7.	Metindeki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki farklılıkları bulmaya çalışırım.					
8.	Okuduğum metinde ortaya çıkan sorunların nasıl çözülebileceğini düşündürüm.					
9.	Okuduğum metindeki olayların kendi yaşamımda başımdan geçip geçmediğini düşündürüm.					
10.	Yazarın sorunlar karşısında bulduğu çözüm yolları üzerine düşündürüm.					
11.	Okuduğum metnin beğendiğim ya da beğenmediğim yönlerini düşündürüm.					
12.	Okuduğum metindeki karakterlerin hissettiği duyguları hissederim.					
13.	Okuduğum metindeki karakterlerle içten içe konuşurum.					
14.	Okuduğum metnin kahramanlarına cesaret vermeye çalışırım.					
15.	Okuma sırasında metnin yazarı ile içten içe konuşurum.					
16.	Okuduğum metnin karakterlerine yönelik bir tavır sergilerim (reddetme, kabul etme, tarafsız kalma vb).					
17.	Okuduğum metindeki kötü karakterleri adalete davet etmek isterim.					



18.	Metindeki karakterlerin seçimlerine başkalarına zarar vermemek kaydıyla saygı duyarım.					
19.	Okuduğum metnin sonunu zihnimde farklı bir şekilde kurgulamaya çalışırım.					
20.	Okuduğum metnin yazarı ben olsaydım nasıl yazardım diye düşünürüm.					
21.	Metne ilişkin olarak yazarın söylediklerinin ötesinde bir şeyler hayal ederim.					
22.	Okuduklarımı tüm canlıların ve doğanın iyiliğini gözeterek şekilde yeniden yazmayı denerim.					
23.	Okuma sırasında metinde ortaya çıkan sorunlara yazardan daha farklı çözüm yolları üretmeye çalışırım.					
24.	Okuduğum metne metindeki diğer bir karakterin gözüyle bakmaya çalışırım.					
25.	Okuduğum metnin kahramanları için sıra dışı bir yaşamı hayal ederim.					
26.	Okuduğum metnin konusu ile ilgili çalgınca fikirler üretirim.					
27.	Okuduğum metinde anlatılanlardan daha farklı şeyler hayal ederim.					
28.	Okuduğum metinden yola çıkarak hayal dünyamda gezintiye çıkarırım.					



Ek-5: Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Kod:

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Aşağıdaki ölçek, akıcı okumanın ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız boyutlarında değerlendirilmesi için kullanılır. Puanlar 4 ve 16 arasında değişecektir. Genellikle, 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. Sekiz ve üstü puanlar ise öğrencinin akıcılık alanında gelişmekte olduğunu gösterir.

Boyut	1	2	3	4
A. İfade ve Ses Düzeyi	Okurken sesinde az ifade veya heves vardır. Adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okur. Metni doğal şekilde okumak için az çaba gösterir. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Bazı ifade özellikleri vardır. Metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanır ancak diğer bölümlerde bunu yapmaz. Genellikle sözcükleri söylemek üzerine odaklanır. Halen düşük sesle okur.	Metnin büyük kısmında sesi doğal konuşmaya benzer. Arada bir ifadesiz okumaya geçer. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca iyi ifade ve heves ile okur. Doğal şekilde okur. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişir.
B. Sözcük Öbekleri	Okuma monotonudur ve sözcük öbeği sınırı anlayışı düşüktür, sıkça sözcük-sözcük okur.	Sıkça kullanılan iki ve üç sözcüklük öbekler kopuk okuma izlenimi verir; uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle tümce ve yantümce bitişlerini göstermekte başarısızdır.	Ara vermeden okuma, tümce ortasında nefes almak için ara verme ve muhtemelen biraz kopukluk karışımı vardır; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle sözcük öbekleri iyidir, çoğunlukla yantümce ve tümce üniteleri kullanır, ifadeye yeterince dikkat eder.
C. Pürüzsüzlük	Sıkça uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülür.	Metinde, uzun aralar, tereddütler vb'nin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülür.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür ancak sözcük ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabukça çözülür.
D. Hız (minimal bozulma olan bölümlerde)	Yavaş ve zorlanarak devam ediyor.	Orta derecede yavaş.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı.	Sürekli olarak konuşma biçiminde.

SSA

Ek-6: Eleştirel Okuma Ölçeği

ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler, Bu anket, sizin eleştirel okuma düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işaretini koyunuz. Vermiş olduğunuz yanıtlar bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Ankete göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederiz.

SORULAR	SEÇENEKLER				
	Her Zaman	Genellikle	Ara Sıra	Nadiren	Hiç
1.Okumaya başlamadan önce okunacak metnin başlıklarını ve alt başlıklarını incelerim.					
2.Okuduklarımın ana fikrini çıkarabilirim.					
3.Okuduklarımı zihnimde özetlerim.					
4.Okuduğum metin hakkında tartışabilirim.					
5. Okuduğum metinde geçen yeni bilgileri mutlaka araştırırım.					
6.Okuduğum metni daha önce aynı konuda okuduğum metinlerle karşılaştırırım.					
7. Okuduğum metinlerdeki yanlışları hemen fark ederim					
8.Okuduğum metnin sonunu merak ederim.					
9.Niçin okuduğumun farkında olarak okurum.					
10. Okuduklarımın doğru olup olmadığını araştırırım.					
11.Okuduklarımı kendi cümlelerimle ifade ederim.					
12. Okuduklarımı arkadaşlarımla tartışırım.					
13. Okuduğum metinle ilgili olarak soru hazırlamak beni sıkıyor.					
14.Okurken küçük notlar alırım.					
15. Her hangi bir metni okuduktan sonra, bu metin daha farklı nasıl yazılabilir diye düşünürüm.					
16. Okuduğum metinle resimlerinin arasındaki tutarsızlığı fark ederim.					
17. Bir metni okurken öğretmenime sormak üzere, metinle ilgili not alırım.					
18. Okuduklarımın mutlaka konusunu belirlerim.					
19.Okuduğum metinlerin benzer ve farklı yönlerini belirlemek çok hoşuma gider.					
20.Öyküleri okurken kahramanların yerine kendimi koyarak okurum.					
21.Metni okuduktan sonra "okuduğumdan ne anladım?" diye kendime sorarım.					
22.Okuduklarımın doğruluğunu merak ederim.					



Ek-7: Örnek Ders Planları**BÖLÜM I**

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Evini Arayan Ardiç Tohumu

Metnin Türü: Öyküleyici Metin

Öğrenme Alanı: Okuma

Önerilen Süre: 4 ders saati

BÖLÜM II**Yaratıcı Okuma Öğrenci Kazanımları**

1. Başlık veya görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin eder.
2. Okuduklarında 5N1K sorularına cevap arar.
3. Okuduklarını zihninde canlandırır.
4. Okuduklarının konusunu belirler.
5. Okuduğu metindeki karakterler ile empati kurar.
6. Eleştirel bir gözle okur.

Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Genel teknikler: Oku tahmin et, Soru – Cevap, Canlandırma, Beyin fırtınası

Yaratıcı okuma teknikleri: Göz Zihin Ayrımı, Boş sayfa tekniği

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Ders kitabı, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, çalışma kâğıdı.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri**1. Tanılayıcı aşama**

Yaratıcı okuma etkinlikleri merak uyandırma ile başlar. Merak uyandırma aşamasında metni tahmin etme basamakları uygulanır. Okuma öncesinde; metnin başlığına veya görsellerine bakarak içeriğini tahmin etme çalışmaları yapılarak metnin konusu ile ilgili tahminler elde edilir (Kazanım 1). Daha sonra metin okutularak tahminler ile karşılaştırılır. Metin okunurken öğrenci durdurularak sınıfa “bundan sonra ne olmuş olabilir?”, “neden böyle düşünüyorsun?” gibi sorular sorularak öykü hakkında tahmin etme çalışmalarına metni okuma aşamasında da devam edilir. Metin okunduktan sonra 5N1K soruları sorularak (Kazanım 2) metinde geçen olayları zihninde canlandırarak daha iyi

kavraması sağlanır (Kazanım 3). Bu süreçte öğrencilerin verdiği yanıtlar asla eleştirilmez veya yönlendirilmeye çalışılmaz. Tanılayıcı aşamada temel hedef, öğrencinin ön bilgilerini kullanarak metnin konusunu ve ana fikrini tahmin etme becerisini geliştirmektir (Kazanım 4). Sürecin ikinci kısmında öğrenciden metinde yer alan bilgileri olduğu gibi iletmeleri ve doğru yanıtlara ulaşmaları beklenir.

Metin ne ile ilgili?

Metinde yer alan olay nedir?

Metinde yer alan karakterler kimlerdir?

Metin ne zaman ve nerede geçmektedir?

Ardıç ağaçlarının filizlenmesi ve çoğalması nasıl oluyor?

Çınar ağacının özellikleri nelerdir?

Ardıç tohumu ile çınar ağacı nasıl anlaşmaya karar vermişler?

Ders işleme sürecinde gerektiğinde bu sorulara yenileri eklenebilir.

2. Kişisel yorum aşaması

Öğrenciler metinden gerekli temel bilgileri aldıktan sonra bu aşamada edinilen bilgiler ile kendi yaşantılarını, duygularını ve görüşlerini karşılaştırır. Metinde yer alan karakterler ile empati kurar (Kazanım 5). Metin ile kendi yaşantısı arasında ilişki kurulur. Benzerlikler ve farklılıklar, nedenleri sorgulanmadan ortaya konulur. Süreçte “Öyküde sen olsan ne yapardın? Neler hissederdin? Metindeki olay sana ne hissettirdi?” Gibi sorular yöneltilir. Süreç boyunca ikili diyaloglar kullanılır. Ders sürecinde sorulabilecek sorular; Ardıç ağacı tohumunun yerinde sen olsaydın, ardıç kuşunun midesindeyken ne hissederdin?

Tanımadığın insanların olduğu bir yere gittiğinde neler yaparsınız? Davranışlarınız nasıl olur?

Daha önce hiç ardıç ağacı veya çınar ağacı gördünüz mü? Bu iki ağaç arasında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Metni canlandırmanız istenirse hangi karakter olmak istersin? Bu karakteri hangi özelliklerinden dolayı seçtin?

3. Eleştirel düşünme aşaması

Metindeki temel bilgileri alıp bunlar ile kendi yaşantılarını karşılaştıran öğrenciler artık eleştirel düşünme aşamasına geçebilir. Bu basamakta öğrenciler okudukları metindeki

olaylar ile karakterin temel özelliklerini belirleyerek eleştiride bulunur (Kazanım 6). Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır:

Metinde geçen olaylardan beğendiğiniz veya beğenmediğiniz yerler var mı?

Metindeki karakterlerin kişilik özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ardıç ağacı tohumuna göre daha büyük/güçlü olan çınar ağacı başka nasıl davranışlar sergileyebilir? Alternatif davranışlar nelerdir? Farklı fiziksel özelliklere sahip insanlar bu durumda neler hisseder/yapar?

Sizden fiziksel olarak daha güçlü/zayıf insanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

Nezaket kuralları gerekli mi? Saygılı olmak gerekli mi?

İnsanlar sadece birbirlerine mi saygılı olmalıdır? Çevremizde başka hangi canlılar yaşar?

Çevremizdeki canlılara nasıl davranmalıyız?

Bu aşamada sorulacak sorular öğrencinin yaşantılarına, ön bilgilerine ve gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmalıdır.

4. Yaratıcı okuma aşaması

Metindeki bilgilerin alınıp, yaşantılar ile eşleştirilip, eleştirel düşünme süreçleri tamamlandıktan sonra artık öğrenciler mevcut bilgiler ile yeni ürünler ortaya koyabilir.

Göz Zihin Ayrımı Tekniği: Öğrencilerden metni bir kez daha okumaları istenir. Daha sonra gözlerini kapamaları ve hayallere dalmaları beklenir. Kurulacak hayaller metinde yer alan bilgilerle ilgili olmalıdır. Daha sonra tekrar metne dönülerek hayal gücü ile metin arasında ilişki kurulması sağlanır. Metin okunduktan sonra hayal gücünde yaratılan durumlar ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılabilir.

Yaratıcı okuma aşamasında sorulacak sorular öncelikle öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşüncelerine yol açacak şekilde olmalıdır.

Siz bir ağaç olsaydınız size nasıl davranılmasını isterdiniz?

Yaşadığımız çevrede hangi çevre kurallarına gereksinim vardır?

Çevreye zararları önlemek için önerileriniz nelerdir?

İnsanların çevreye/doğadaki canlılara zarar vermemesi için nasıl bir eğitim verilmelidir?

Çevremizi nasıl koruyabiliriz?

Geri dönüşüm olmasaydı nasıl bir çevreye sahip olurduk?

Çevreye zarar veren kişileri nasıl uyarırsınız?

Çevreye zarar verenlere ne tür cezalar verilmelidir?

BÖLÜM III

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme

Çevre kurallarını veya geri dönüşümü anlatan bir afiş hazırlama: Öğrencilerden öncelikle bildikleri çevre kurallarını söylemeleri istenir. Daha sonra uyulması gereken çevre kurallarını içeren bir afiş hazırlamaları istenir. Hazırlanacak olan afişte etkili bir slogan ve görsellerin olması gerektiğine ilişkin bilgilendirmeler yapılır. Hazırlanan afiş sınıfta sunulur ve diğer öğrencilerden eleştiriler istenir. Uygulamadan sonra neden bu kuralı seçtiğini, neden bu kurala gereksinim duyulduğunu ve diğer kurallardan farkının olup olmadığını yazmaları istenir.

Boş Sayfa Tekniği: Öğrencilere boş bir kâğıt dağıtılır ve sınıf arkadaşlarına bunu belli etmeden o anda bir hikâye yazıp kâğıtta yazıyormuş gibi okumaları istenir. Süreç başlarında öğrenciler özgür bırakılır ancak okuma sürecinde öğretmen uygunsuz dil kullanımına dikkat eder. Süreç öğrenildikten sonra öğretmen tarafından okumalara müdahale edilerek yaratıcılık süreci kademe kademe zorlaştırılır.

2. Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme

Sınıfta 5 gruba ayrılır. Yazar siz olsaydınız nasıl bir son yazardınız? Sorusu sorularak hikâyeyi tekrar oluşturma ödevi grup ödevi olarak verilir.

BÖLÜM IV

Nurcan GÜRER
Sınıf Öğretmeni

UYGUNDUR.
Okul Müdürü

Dersin Adı: Türkçe

Konu: İlk Güreşçimiz Koca Yusuf ve Başarısının Sırrı

Metnin Türü: Bilgilendirici Metin

Öğrenme Alanı: Okuma

Önerilen Süre: 4 ders saati

BÖLÜM II

BÖLÜM II

Yaratıcı Okuma Öğrenci Kazanımları

1. Başlık veya görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin eder.
2. Kendisini farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
3. Okuma sırasında merak duyar.
4. Okuduklarını zihninde canlandırır.
5. Okuduğu metinde geçen olaylarla kendi yaşamından örnekler verir.
6. Okuduğu metindeki karakterleri ile empati kurar.
7. Eleştirel bir gözle okur.
8. Okuduğu metni kendi bakış açısıyla değerlendirir.

Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Genel teknikler: Dikkat çekme, Oku tahmin et, Soru – Cevap, Beyin fırtınası

Yaratıcı okuma teknikleri: Boş sayfa tekniği, Karakter ekleme/ çıkarma

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Ders kitabı, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, çalışma kâğıdı.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri

1. Tanılayıcı aşama

Yaratıcı okuma etkinlikleri merak uyandırma ile başlar. Merak uyandırma aşamasında metni tahmin etme basamakları uygulanır. Okuma öncesinde; metnin başlığına veya görsellerine bakarak içeriğini tahmin etme çalışmaları yapılarak metnin konusu ile ilgili tahminler elde edilir (Kazanım 1). Daha sonra metin okutularak tahminler ile karşılaştırılır. Metin okunurken öğrenci durdurularak sınıfa “bundan sonra ne olmuş olabilir?”, “neden böyle düşünüyorsun?” gibi sorular sorularak öykü hakkında tahmin etme çalışmalarına metni okuma aşamasında da devam edilir (Kazanım 2-3). Metin okunduktan sonra 5N1K soruları sorularak metinde geçen olayları zihninde canlandırarak daha iyi

kavraması sağlanır (Kazanım 4). Bu süreçte öğrencilerin verdiği yanıtlar asla eleştirilmez veya yönlendirilmeye çalışılmaz. Tanılayıcı aşamada temel hedef, öğrencinin ön bilgilerini kullanarak metnin konusunu ve ana fikrini tahmin etme becerisini geliştirmektir. Sürecin ikinci kısmında öğrenciden metinde yer alan bilgileri olduğu gibi iletmeleri ve doğru yanıtlara ulaşmaları beklenir.

Yolcu Mehmet Pehlivan kimin ustasıymış?

Yolcu Mehmet Pehlivan neden sevinmiş?

Mümin Pehlivan Koca Yusuf'u yenebilmiş mi?

Koca Yusuf'un rakipleri kimler olmuş?

Rus güreşçi Hakimşmit Koca Yusuf ile ilgili ne söylemiş?

Koca Yusuf'u yenebilecek biri var mıymış?

Koca Yusuf'un başarısının sırrı neymiş?

Koca Yusuf neden beslenmesine dikkat edermiş?

Koca Yusuf'un ilk ustasının adı nedir?

İlk ustası Dursun Pehlivan Koca Yusuf'un babasına ne söylemiş?

Koca Yusuf ustasının öğüdünü tutmuş mu?

Ders işleme sürecinde gerektiğinde bu sorulara yenileri eklenebilir.

2. Kişisel yorum aşaması

Öğrenciler metinden gerekli temel bilgileri aldıktan sonra bu aşamada edinilen bilgiler ile kendi yaşantılarını, duygularını ve görüşlerini karşılaştırır (Kazanım 5). Metinde yer alan karakterler ile empati kurar (Kazanım 6). Metin ile kendi yaşantısı arasında ilişki kurulur. Benzerlikler ve farklılıklar, nedenleri sorgulanmadan ortaya konulur. Süreçte "Metinde sen olsan ne yapardın? Neler hissederdin? Metindeki olay sana ne hissettirdi?" Gibi sorular yöneltilir. Süreç boyunca ikili diyaloglar kullanılır. Ders sürecinde sorulabilecek sorular;

Daha önce hiç spor müsabakası izledin mi?

Güreş sporu hakkında bilgin var mı? Sen bu sporla ilgilenmek ister miydin?

Koca Yusuf'un adını önceden duydun mu? Duyduysan nasıl ve zaman duydun?

Ata sporlarından bildiğin başka bir spor dalı var mı? Sen bir ata sporu ile ilgilenseydin hangisini seçerdin?

Metni canlandırmanız istenirse hangi karakter olmak istersin? Bu karakteri hangi özelliklerinden dolayı seçtin?

Boş sayfa tekniği: Öğrencilere “Daha önce hiç spor müsabakası izledin mi?” sorusu sonrası izledikleri müsabakayı yazıya dökmeleri istenir. Daha sonra gönüllü öğrenciler tahtaya kaldırılarak yazdıklarını okumaları istenir. Bu sırada öğrencinin yazdığı kâğıt diğer öğrencilere gösterilmeden alınır ve boş bir kâğıt verilir. Öğrenciye gizli bir şekilde yazdığından dışında bir müsabaka izlediğini düşünerek yaratıcı bir şekilde neler izlediğini burada yazıyormuş gibi yaparak okuması istenir.

3. Eleştirel düşünme aşaması

Metindeki temel bilgileri alıp bunlar ile kendi yaşantılarını karşılaştıran öğrenciler artık eleştirel düşünme aşamasına geçebilir. Bu basamakta öğrenciler okudukları metindeki olaylar ile karakterin temel özelliklerini belirleyerek eleştiride bulunur (Kazanım 7-8). Bu aşamada sorulabilecek sorular şunlardır:

Metindeki olaylar/konuşmalar herkes tarafından kabul edilebilir mi?

Metindeki karakterlerin kişisel özellikleri neler olabilir?”

Mümin’in ustanın Koca Yusuf ile Mümin Pehlivan karşılaşması ile ilgili düşüncesi doğru mu?

Rakiplerinin Koca Yusuf’un yenilmez olduğu düşüncesi doğru bir yaklaşım mı?

Koca Yusuf’un başarısı herkes tarafından kabul edilir mi?

Siz olsaydınız metni nasıl bir sonla bitirirdiniz?

Yazar olsaydınız metinden hangi bölümü çıkarırdınız/eklerdiniz? Neden?

Bu aşamada sorulacak sorular öğrencinin yaşantılarına, ön bilgilerine ve gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmalıdır.

4. Yaratıcı okuma aşaması

Metindeki bilgilerin alınıp, yaşantılar ile eşleştirilip, eleştirel düşünme süreçleri tamamlandıktan sonra artık öğrenciler mevcut bilgiler ile yeni ürünler ortaya koyabilir.

Karakter Ekleme: Metne farklı özelliklere sahip bir karakter ekleyerek metni yeniden yazmaları istenir. Bu uygulamada öğrencilerden metne bir olumlu bir olumsuz karakter eklemeleri ve bu karakterin tüm davranışsal özelliklerini metne ve olaylara etki edecek şekilde yansıtmaları istenir. Yazılan metinler sınıfta okutularak öğrencilerden dönütler alınır.

Yaratıcı okuma aşamasında sorulacak sorular öncelikle öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşüncelerine yol açacak şekilde olmalıdır.

Yazar olduğunuzu düşünerek metinde anlatılan güreşçi ile ilgili başka hangi bilgileri vermek isterdiniz? Neden?

Koca Yusuf'un yenildiğinde hissettiklerini düşünerek bu durumda ne yapacağına ilişkin bir sonuç yazınız?

Metne farklı bir giriş yazmak isteseydiniz nasıl yazardınız?

BÖLÜM III

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME


Sınıf 5 gruba ayrılır ve herkesten “Bir sporcu için beslenmenin önemi nedir?” konusunda fikir üretmeleri ve bir afiş hazırlamaları istenir. Afişin dikkat çekici olmasına özen gösterilir. Bireysel değerlendirmede seçilen karakterin özelliklerinin metne yansıtılması gerektiği öğrencilere belirtilir. Bu süreçte öğrencilerden farklı bakış açıları ile düşünmeleri ve yaratıcı fikirleri ortaya koyarken çekinmemeleri gerektiği de vurgulanır.

BÖLÜM IV

Nurcan GÜRER
Sınıf Öğretmeni

UYGUNDUR.
Okul Müdürü

Ek-8: İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4971046 08/03/2019
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 13.02.2019 tarihli ve 3170720 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.03.2019 tarihli tutanağı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora Programı öğrencisi Nurcan GÜNER'in "Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Ümraniye ilçesinde bulunan Fatih İlkokulunda; okuduğunu anlama testi, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği, çok boyutlu akıcı okuma ölçeği ve eleştirel okuma ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
08/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKJ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9ca4-1e2e-3c00-817e-fc29 koda ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ