T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE ALIŞKANLIKLARI İLE YARATICI OKUMA ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE VE ARALARINDAKİ İLİŞKİYE GÖRE İNCELENMESİ

NACİYE ŞANAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. HASAN GÜNER BERKANT

AĞUSTOS – 2023
YOZGAT

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE ALIŞKANLIKLARI İLE YARATICI OKUMA ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE VE ARALARINDAKİ İLİŞKİYE GÖRE İNCELENMESİ

NACİYE ŞANAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. HASAN GÜNER BERKANT

AĞUSTOS – 2023

YOZGAT

	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ **LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ** **LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU**

T.C.

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı 80112120017 numaralı öğrencisi Naciye ŞANAL'ın hazırladığı "**Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıkları ile Yaratıcı Okuma Algılarının Çeşitli Değişkenlere ve Aralarındaki İlişkiye Göre İncelenmesi**" başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 02/08/2023 Çarşamba günü saat 14:00'da yapılmış, tezin onayına oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan **:** Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Jüri Üyesi (Danışman) **:** Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Jüri Üyesi **:** Prof. Dr. Murat TUNCER

Jüri Üyesi **:** Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ……../……../….. tarih ve …… sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

…….../……../……..

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite ya da başka bir üniversitede farklı bir tez çalışması olarak sunulmadığını aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Naciye ŞANAL

02/08/2023

ÖNSÖZ

Okuma, yaşamın belli bir kesimiyle kısıtlı olmayan, hayat boyunca sürüp giden; bireyin kişiliğini oluşturup geliştirmesinde, ilişkilerini biçimlendirmesinde, yaşamını zenginleştirmesinde oldukça önemli ve işlevsel bir beceridir. Bu becerinin kazanılması ve alışkanlık haline gelmesi bireyin kendini gerçekleştirmesi için büyük bir adımdır. Okuma becerisinin edinildiği ve kitap okuma alışkanlığının temellerinin atıldığı ilkokul ve ortaokul yıllarında, yaratıcı okuma etkinliklerinin kullanılmasının, bireylerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Benim için uzun ve zorlu bir zaman dilimi olan bu süreçte bana önderlik eden, mesleki anlamda kendimi geliştirmemi, ufkumu genişletmemi sağlayan, desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a şükranlarımı sunarım. Bu süreçte beni destekleyen aileme, çalışmanın veri toplama aşamasında yardımcı olan meslektaşlarıma ve çalışmaya katılan öğrencilere çok teşekkür ederim. Çalışma sürecinde yardımlarını esirgemeyen ancak deprem felaketinde hayatını kaybetmiş olan öğretmen ve öğrencileri minnetle anıyorum. Hayatını kaybeden öğretmenlerden biri olan ve hayatta olduğu sürece bana yoldaşlık eden, şu an yokluğunu derinden hissettiğim arkadaşım Fatime AKBULUT'u sevgi ve özlemle anıyorum. Yaşadığım felakette desteklerini esirgemeyen, varlıklarına şükrettiğim arkadaşlarım Senem GÜLÜŞEN, Songül YÜZBAŞI ve kuzenim Feride ALTUN'a da teşekkür ederim.

Son olarak hayatıma renk katan, enerji kaynaklarım oğullarım Demir Alp ve Berke'ye de sonsuz teşekkürler.

Naciye ŞANAL

02/08/2023

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE ALIŞKANLIKLARI İLE YARATICI OKUMA ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE VE ARALARINDAKİ İLİŞKİYE GÖRE İNCELENMESİ

Naciye ŞANAL

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. HASAN GÜNER BERKANT

Bu çalışmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 bahar yarıyılında, Kahramanmaraş ili merkez Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde özel ortaokul ve devlet ortaokullarında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri, örneklemini ise kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak belirlenen 637 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmada veriler "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği", "Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılarak betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve pearson korelasyon analizi testleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının ortalamanın üzerinde olduğu, kadın öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarının yüksek olduğu, düzenli günlük tutan, haftada birden çok kitap okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim durumu, evde kitaplık bulunma durumu, evde çalışma odası bulunma durumu değişkenlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının ortalamanın üzerinde olduğu; anne ve babası üniversite mezunu olan, düzenli günlük tutan, haftada birden çok kitap okuyan ve evde çalışma odası bulunan beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve evde kitaplık bulunma durumu değişkenlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır**.** Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2023, xiii+127 SAYFA

ANAHTAR KELİMELER: Okuma Tutumu, Okuma Alışkanlığı, Yaratıcı Okuma.

ABSTRACT

MASTER THESIS

EXAMİNATİON OF FİFTH GRADE STUDENTS' ATTİTUDES AND HABİTS TOWARDS READİNG AND PERCEPTİONS OF CREATİVE READİNG ACCORDİNG TO VARİOUS VARİABLES AND RELATİONSHİPS BETWEEN THEM

NACİYE ŞANAL

YOZGAT BOZOK UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATES STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
CURRICULUM DEVELOPMENT AND TEACHING
MASTER'S THESIS

SUPERVISOR: Prof. Dr. HASAN GÜNER BERKANT

The aim of this study is to examine the relationship between fifth-grade students' attitudes and habits towards reading and their perceptions towards creative reading. The population of the research consists of 5th-grade students studying in private secondary and public secondary schools in Kahramanmaraş province center, Onikişubat and Dulkadiroğlu districts in the spring semester of 2021-2022 and the sample consists of 637 fifth-grade students determined by using convenience sampling method. The research was conducted by using relational survey model as one of the quantitative research methods. The data were obtained via "Attitudes and Habits Scale Towards Reading", "Perceptions Towards Creative Reading Scale" and "Personal Information Form". In the analysis of the data obtained, descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson's correlation analysis tests were performed by using the SPSS 22 program. The results obtained from the research show that the fifth-grade students' level of attitudes and habits towards reading are above the average, and female students' attitudes and habits towards reading are higher than male students. It is determined that students whose fathers have university graduate have high levels of negative attitudes and habits towards reading, and fifth-grade students who keep a regular diary and read more than one book a week have high levels of attitudes and habits towards reading. It is concluded that the variables of the mother's education status, having a library at home, and having a study room at home don't have a determining effect on the fifth-grade students' attitudes and habits levels towards reading. It is found that the fifth-grade students' perception levels towards creative reading are above the average. Besides, the fifth-grade students whose parents are university graduates, keep a regular diary, read more than one book a week, and have a study room at home, have higher perception levels towards creative reading. It is concluded that the variables of gender and having a library at home don't have a significant effect on the fifth-grade students' perceptions of towards creative reading. There is a positive and low-level significant relationship between the fifth-grade students' attitudes and habits towards reading and their perception levels towards creative reading.

2023, xiii+127 PAGES

KEYWORDS: Reading Attitude, Reading Habit, Creative Reading.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY SAYFASI ii
TEZ BEYANI… iii
ÖNSÖZ iv
ÖZET… v
ABSTRACT…. vi
İÇİNDEKİLER… vii
TABLOLAR LİSTESİ xi
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ…. xiii
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Problemi 3
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları 8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 8
1.6. Tanımlar 8
2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8
2.1. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 10
2.2. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 13
2.3.Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 15
2.4. Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 19
3. KURAMSAL BİLGİLER 23
3.1. Tutum 23
3.2. Okumaya yönelik tutum 25
3.3. Alışkanlık…. 26
3.4. Okuma Alışkanlığı 27

3.5. Yaratıcılık… 30
3.6.Eğitimde Yaratıcılık 33
3.7.Yaratıcı Düşünme… 37
3.8.Okuma 38
3.8.1. Alıcı Okuma…. 39
3.8.2. Eleştirel Okuma… 40
3.8.3.Yaratıcı Okuma…. 41
3.8.3.1. Yaratıcı Okumaya Yönelik Yöntem ve Teknikler 45
3.8.3.1.1.Beyin Fırtınası Tekniği 45
3.8.3.1.2.Rol Oynama Tekniği 46
3.8.3.1.3.Yaratıcı Drama Tekniği 46
3.8.3.1.4.Vızıltı Grupları 47
3.8.3.1.5.Arkası Yarın Tekniği 47
3.8.3.1.6.Öykü Tamamlama Tekniği 47
3.8.3.1.7.İstasyon Tekniği… 47
3.8.3.2.Yaratıcı Okuma Çalışmalarında Kullanılan Etkinlikler…. 48
3.9.Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ile Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Arasındaki İlişki… 49
4.YÖNTEM 51
4.1. Araştırmanın Modeli 51
4.2. Evren ve Örneklem 52
4.3. Veri Toplama Araçları 53
4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu 53
4.3.2. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği… 53
4.3.3. Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği… 54
4.4.Verilerin Toplanması 54
4.5.Verilerin Analizi…. 55
5. BULGULAR 58
5.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular 58
5.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve

Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular 59
5.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve
Alışkanlıklarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Analizine İlişkin Bulgular 60
5.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve
Alışkanlıklarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Analizine İlişkin Bulgular 61
5.5. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve
Alışkanlıklarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre
Analizine İlişkin Bulgular 62
5.6. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve
Alışkanlıklarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre
Analizine İlişkin Bulgular 63
5.7. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve
Alışkanlıklarının Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre
Analizine İlişkin Bulgular 64
5.8. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve
Alışkanlıklarının Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu
Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular 65
5.9. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik
Algılarına İlişkin Bulgular 66
5.10. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik
Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular 67
5.11. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik
Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Analizine İlişkin Bulgular 68
5.12. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik
Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Analizine İlişkin Bulgular 69
5.13. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik
Algılarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre
Analizine İlişkin Bulgular 71
5.14. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik

Algılarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular 72
5.15. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular 74
5.16. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular 75
5.17. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıkları İle Yaratıcı Okumaya Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular 76
6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 78
6.1. Sonuç 78
6.2.Tartışma 80
6.3.Öneriler 91
6.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 91
6.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler 92
7. KAYNAKLAR 94
EKLER 112

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo		Sayfa
Tablo 4.1.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	52
Tablo 4.2.	Verilerin Skewness-Kurtosis Analiz Sonuçları	56
Tablo 5.1.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler	58
Tablo 5.2.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	59
Tablo 5.3.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	60
Tablo 5.4.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	61
Tablo 5.5.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	62
Tablo 5.6.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	63
Tablo 5.7.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	65
Tablo 5.8.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	66
Tablo 5.9.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	66
Tablo 5.10.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	67

Tablo 5.11.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	68
Tablo 5.12.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	70
Tablo 5.13.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	71
Tablo 5.14.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	73
Tablo 5.15.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	74
Tablo 5.16.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	75
Tablo 5.17.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıkları İle Yaratıcı Okumaya Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	76

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler	**Açıklamalar**
df	**:**Serbestlik derecesi
G.İ.	**:**Gruplar içi
G.A.	**:**Gruplar arası
K.O.	**:**Kareler ortalaması
K.T.	**:**Kareler toplamı
N	:Kişi sayısı
p	:Anlamlılık
f	:Frekans
$\bar{x}$	:Aritmetik ortalama
ss	:Standart sapma
sd	:Serbestlik derecesi
VK	:Varyans kaynağı
η2	:Etki büyüklüğü (Eta kare)

Kısaltmalar	**Açıklamalar**
MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	**:** Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü)
OYTAÖ	**:**Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği
PISA	**:** Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TDK	:Türk Dil Kurumu
TIMSS	**:** Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
YOYAÖ	:Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği

1. GİRİŞ

Binlerce yıl boyunca süregelen insanlık tarihi, insanlığın ihtiyacı doğrultusunda şekillenen birçok keşfe ve yeniliğe tanıklık etmiştir**.** Sanayi devrimi sonucunda ortaya çıkan hızlı gelişim ve değişim süreci, yaşam şartlarının değişmesine ve bu değişikliklere paralel bir şekilde çeşitli ihtiyaçların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle artan ve karmaşıklaşan bilgi kaynaklarına ulaşmak oldukça kolay bir hale gelmiştir. Küresel ağ yapısının sağladığı bu kolaylık, her türlü bilgiye ulaşmaya olanak sağlasa da ulaşılan bu bilgilerin doğruluğunu teyit etme ihtiyacı, doğru bilgiye ulaşma hususunda dikkatli olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle bireyin bilgiye ulaşabilmesinden ziyade ulaşılan bilginin niteliğini değerlendirebilme becerisine sahip olması önem kazanmıştır (Kasap, 2019). Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin bireylere kazandırmak istediği nitelikler yeniden düzenlenerek; kişisel birikimleri yoluyla bilgiyi araştırma, sorgulama, eleştirme, yorumlama, sorumluluk alma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileriyle dinlediği, izlediği ve okuduğunu anlama becerilerine sahip bireyler yetiştirmek eğitim programlarının temel amacı haline gelmiştir. (MEB, 2006).

Okuma, işitme ve görme duyularının aktif olduğu bir öğrenme alanı olmasıyla beraber, edinilen bilgilerin anlamlandırıldığı ve var olan bilgiler aracılığıyla yenilerinin üretildiği bilişsel bir süreç olarak ele alınmaktadır (Yurdakal, 2018). Bu nedenle günümüzde bireyin iyi bir okuyucu olması ve okuduklarını anlamlandırabilmesi oldukça önemli niteliklerdendir (Susar Kırmızı & Kasap, 2017). Okuma, alıcı/ezbere dayalı, eleştirel ve yaratıcı okuma olmak üzere üç kategoride ele alınabilir. En temel ve basit okuma türü olarak ele alabileceğimiz alıcı okumada bireyin metnin içerdiği bilgileri bulması, anlaması önemlidir. Bu nedenle eleştirel ve yaratıcı okuma için ön koşul niteliğindedir. Eleştirel okuma, okunan ve anlaşılan metnin temel yargılarla birlikte belirli ölçütlere göre eleştirel bakış açısıyla değerlendirildiği bir okuma sürecidir. Yaratıcı okuma ise öğrencilerin okuyup anladıkları metinden hareketle ön bilgilerini de kullanarak yeni fikir ya da ürün ortaya koydukları bir okuma sürecidir (Smith, 1965).

Bireyin okumaya yönelik tutumu okuma becerisinin gelişiminde oldukça önemli bir etkendir. Özellikle okuma becerisinin edinildiği ilkokul ve ortaokul düzeyinde okumaya dair geliştirilen tutum, etkili ve verimli okuma yapma üzerinde oldukça belirleyici bir etkiye sahiptir (Balcı, Uyar & Büyükikiz, 2012). Öğrencilerin okumaya yönelik

geliştirecekleri olumlu tutum, temel becerileri edinme ve okuma alışkanlığı kazanma konusunda daha istekli olmalarını sağlayacaktır (Başaran & Ateş, 2009). Okuma alışkanlığının hayat boyu devam etmesi bireyin ihtiyaç duyduğu doğru bilgiye daha hızlı ulaşmasına zemin hazırlar. Ayrıca herhangi bir konu ile ilgili olumlu tutuma sahip olan birey öğrenme sürecinden önce kendini güdüleyerek konuyu öğrenebileceğine inanır. Bu güdüleme bireyin öğrenmesini kolaylaştırır (Bölükbaşı, 2010). Bu nedenle birbiri üzerinde bu kadar etkiye sahip olan okuma becerisi, okumaya yönelik tutum ve okuma alışkanlığı kavramları arasındaki ilişki dikkate alınmalıdır (Batur, Gülveren & Bek, 2010).

Okuduğunu anlamayı sağlayan alıcı okuma ile okuma becerisi ve alışkanlığı geliştiren bireyin, okuduğunu anlamaya ek olarak öğrendikleriyle yeni bilgiler üretmesi ve öğrenmeyi öğrenmesi okuma becerisinin gelişmesi ile mümkündür. Okuma becerisi gelişmiş bireylerin çağa uyum sağlayarak ihtiyaçlarını karşılama ihtimalleri yüksektir. (Yurdakal, 2018). Türkiye'nin de katılım sağladığı PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi sınavlarda öğrencilerin okuduğunu anlamalarının yanı sıra, edindiği bilgileri analiz-sentez yaparak kullanmaları beklenmektedir (MEB, 2011; Yurdakal, 2018). Bu nedenle düzenli aralıklarla yapılan bu sınavlara katılım sağlayarak bu becerilerin uluslararası düzlemde ölçülmesi ve değerlendirilmesi ülkemizin durumunu görmemizi sağlamaktadır. 2015 yılında yapılan ve sonuçları 2016 yılında rapor edilen PISA 2015'te Türkiye, 428 puan alarak ortalaması 493 olan OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır. Bu durum 2015 yılı verilerine göre okuma becerisinin kazandırılması açısından Türkiye'nin hedeflenilen başarı düzeyine ulaşamadığının göstergesi olarak değerlendirilebilir (OECD, 2015; PİSA, 2016). Ancak Türkiye, 2018 yılında yapılan PISA ve 2019 yılında yapılan TIMSS sınavları sonucunda önceki yıllardaki sınav sonuçlarına göre ilerleme kaydetmiştir. Türkiye'nin PISA 2018'te 466 puan alarak katılımcı ülkelerin puan ortalaması olan 453 puanın üzerine çıktığı ancak OECD ülkelerinin puan ortalaması olan 487 puanın altında kaldığı görülmektedir (MEB, 2019; 2020). Bu durum öğretim programlarının revize edilmesinin okuma becerisi kazandırılmasına ve başarı puan ortalamasına olumlu katkı sağladığının göstergesi olarak ele alınabilir (Delil, Özcan & Işlak, 2020).

1.1. Araştırmanın Problemi

En temel bilgi edinme aracı olan okuma becerisi, dört temel dil becerisi arasında yer almaktadır (Aytan, 2014). Görsel algılama, sesle ifade etme, anlama ve yapılandırma gibi işlemleri bir arada kullanmayı gerektiren okuma becerisi, bireyin zihinsel gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programının bireye kazandırmayı amaçladığı en temel beceridir (Göçer, 2007; Sezgin & Demir, 2020). Çoğunlukla okul hayatıyla birlikte başlayan okuma süreci harf, çizgi ve çeşitli sembollerin anlamlandırılmasıyla başlamaktadır (Aytan, 2014). Odaklanma, sözcük-tümce çalışmaları ve gerekli bilgileri ayırt etme aşamalarıyla devam eden okuma süreci bilgilerin sınıflanması, sorgulanması, ilişkilendirilmesi, eleştirilmesi, analiz-sentez yapılması ile değerlendirilmesi gibi bilişsel süreçlerin kullanıldığı bir öğrenme alanıdır (Göçer, 2007). Birey okuma yaparken sadece görme duyusuyla bilgileri kaydetmez; okuduğu bilgileri anlamlandırarak, analiz ve sentez süreçlerinden geçirerek yeni bilgiler oluşturur (Yurdakal, 2018). Bu doğrultuda okuma becerisinin bilgiyi edinme ve değerlendirme açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda bireylerin okuryazarlık becerisinin gelişmiş olması ve okuduklarını değerlendirilebilmesi aranan nitelikler haline gelmiştir (Susar Kırmızı & Kasap, 2017). Okuma becerisinin gelişimi ile birlikte bireyde okuma ilgisi, tutumu ve alışkanlığı olgularının temeli atılır (Yurdakal, 2018). Okuma becerisi kazanmış olan bireylerde oluşan ilginin ve sevginin sonucunda artık bir ihtiyaç haline gelen, süreklilik gösteren okuma davranışıyla birlikte okuma alışkanlığı da kazanılabilmektedir (Yılmaz, 1990).

Bireylerin okumaya yönelik tutumları günlük yaşamlarında özellikle okula başladıkları ilk yıllardan başlayarak olumlu ya da olumsuz yönde gelişen eğilimlerdir (Boz & Ulusoy, 2020). Günlük yaşamda bireyin okuma ihtiyacı doğrultusunda etkin bir şekilde, farklı görüş ve kaynakları dikkate alarak süreklilik içeren bir okuma davranışı göstermesi okuma alışkanlığı olarak ele alınabilir (Bircan, 1989; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008). Öğrencilerin okuma becerisine yönelik sahip oldukları olumlu ya da olumsuz eğilimleri, okuma sürecinin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin olumlu bir tutum ile okuma becerisine yaklaşmaları okuma alışkanlığı geliştirmelerini ve alışkanlığın düzenli olarak devam etmesini sağlayacaktır (Sallabaş, 2008). Okuma becerisinin gelişimi ve alışkanlığının kazanılması için bireyde okuma ihtiyacı oluşturabilecek, okuma hevesini artıracak uygun unsurlarla desteklenmiş bir

ortam sağlanmaya dikkat edilmelidir. Çünkü okuma alışkanlığı bir anda ortaya çıkması beklenmeyen, kişisel ve çevresel unsurların etkileşimi sonucunda oluşan, uzun soluklu bir olgudur (Gül Özdil & Demir, 2020). Bu nedenle ilk çocukluk yıllarında aile ortamı ve öğretmeninin yaklaşımı; gençlik döneminde ise içinde bulunduğu arkadaş çevresi ve okul ortamının okuma alışkanlığı geliştirme üzerinde etkisi oldukça fazladır (Solmaz, 2018). Eğitim süreci ve sonrasında bireyin bilgiye ulaşarak kişisel öğrenme deneyimi yaşayabildiği en önemli beceri haline gelen okuma becerisi toplumsal yaşamın sürekliliği ve iş hayatının başarıya ulaşması için oldukça önemlidir (Glover, Ronning & Bruning, 1990). Çocuklukta edinilerek yaşam boyu kullanılan okuma becerisi bireyin ön öğrenmeleri, içinde yaşadığı toplumsal kültür, kişisel bakış açısı gibi etkenlerden etkilenmektedir. Bu nedenle her bireyin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık deneyimi kendine özgü bir hal almaktadır (Carter, Bishop & Kravits, 2002). Okuma becerisi ve alışkanlığı kazanma ile okuduğunu anlama ve değerlendirme yapabilme ögelerinden oluşan okuma kavramı erken yaşlardan itibaren deneyimlenmektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığı geliştirilmesinde ilkokul ve ortaokullarda tercih edilen okuma yaklaşımı da oldukça önemli hale gelmektedir (Yurdakal, 2018).

Okuma süreci içerisinde kazandırılmak istenilen hedeflerden biri de bireyin okuma eylemi sırasında öğrendiği bilgileri önceki deneyimleriyle ilişkilendirerek yapılandırdığı, temelinde yaratıcılık kavramının bulunduğu yaratıcı okuma becerisidir (Aytan, 2014a; Nardelli & Nardelli, 1955; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008). Yaratıcı okuma, okumayı herhangi bir metin içerisindeki bilgilerin yalnızca göz ile algılanıp istenildiğinde ifade edilmesine dayalı bir süreç olmaktan çıkararak, bireyin okuduklarını deneyimleriyle ilişkilendirdiği ve anlamlandırdığı, analiz ve sentez süreçlerinden geçirerek yeni bilgiler ürettiği bir süreçtir (Yurdakal & Susar Kırmızı, 2017). Bireyin okuduğu metinde var olan bilgilere ek olarak daha önceden edindiği bilgileri kullanmasıyla yeni bir ürün ya da fikir ürettiği bir okuma türü olarak ifade edilen yaratıcı okuma, bireyin hayal gücünü harekete geçirerek, öğrenciyi metnin ötesine geçmeyi sağlayan çalışmalarla karşı karşıya getirir, problemleri fark etmesini sağlar ve olası çözümlerle ilgili çıkarım yapma fırsatları oluşturur (Çotuksöken, 2006).

Özellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyen yaratıcı okuma, önemli bir okuma becerisidir. Yaratıcı okuma ile birey bilgiyi alan değil; alan-analiz eden- yaratıcı bir şekilde kullanan konumuna

geçer (Yurdakal, 2018). Ayrıca ıraksak düşünme alıştırmalarını içeren yaratıcı okuma çalışmaları bireyin zihnindeki kavramların çoklu gelişimini ve kodlanmasını sağlayarak tek bir sonuca ya da doğruya odaklanmaksızın farklı bakış açıları geliştirmesini sağlar. Hafızayı uyararak kavram kullanımını çeşitlendiren ıraksak düşünme hafızanın esnek kullanılmasını da geliştirmektedir (Hızır, 2014). Iraksak düşünme ile okuma sürecinde aktif olan bireyin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmesi sağlanabilir (Yurdakal, 2018). Öğrencilerin okuma becerisine yönelik olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmesi, kişisel okuma süreçlerini yapılandırabilecekleri yaratıcı okuma, eleştirel okuma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilecekleri ortamları oluşturacaktır (Kızgın & Baştuğ, 2020).

İlkokul kademesinin ilk aylarında okuma becerisinin öğrenimine paralel olarak okuma isteği ve okuma merakının gelişmesi beklenir. Okumayı öğrenen çocuk okuduğu her şeyi anlamaya çalışır. Okuma becerisinin alışkanlığa dönüşmesi alıcı okumanın geliştiği ikinci sınıf düzeyinde başlamaktadır. Bireyin gelişen okuma becerisine paralel olarak artan seçenekler ve tercih yapabilme imkânı genellikle ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul beşinci sınıf dönemine rastlamaktadır (Aytaş, 2005). Okuma sürecinde tercih yapmak bireyin okuma sürecini kişisel olarak yapılandırmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle ortaokul beşinci sınıf düzeyi; ilkokulda kazanılan okuma becerisi ve alışkanlığının pekiştirilmesi ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenebileceği kritik bir dönem olarak ele alınabilir. Bu durum beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okuma algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesini oldukça önemli hale getirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumla ilgili birçok çalışmanın var olduğu görülmektedir. Okuma becerisi ile okumaya yönelik tutum **(**Sallabaş, 2008), okuma tutumu-okuduğunu anlama becerisi-problem çözme becerisi (Boz & Ulusoy, 2020), okuduğunu anlama becerisi-okuma motivasyonu (Kızgın & Baştuğ, 2020), okumaya yönelik tutum-internet ve kitap okuma alışkanlığı (Durualp, Çiçekoğlu & Durualp, 2013), okuma alışkanlığı-kütüphane kullanma sıklığı-okumaya yönelik tutum (Balcı, Uyar & Büyükikiz, 2012), eleştirel okuma becerileri- okumaya yönelik tutumları (Epçaçan, 2012), ebeveyn okuma motivasyonu ile öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu (Demir, 2022), okuma tutum ve motivasyonu ile okuduğunu anlama (Ürün Karahan, 2015), okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi (Deveci,

2019; Ökcü, 2019), okuma tutumu ve okuma motivasyonu (Yavuz, 2019) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Yanı sıra yaratıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelendiği (Kasap, 2019), yaratıcı okuma çalışmalarının okuma tutumuna etkisinin incelendiği (Yurdakal & Susar Kırmızı, 2020), yaratıcı okumanın çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği (Dündar, 2022), yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, alıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisinin incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır. Ancak ulaşılabilen alanyazında okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklar ile yaratıcı okuma algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ne düzeydedir?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık düzeyleri;
    a. Cinsiyet,
    b. Anne eğitim durumu,
    c. Baba eğitim durumu,
    d. Günlük tutma durumu,
    e. Kitap okuma sıklığı,
    f. Evde kitaplık bulunma durumu,
    g. Çalışma odasına sahip olma durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları ne düzeydedir?
4. Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları;

a. Cinsiyet,
b. Anne eğitim durumu,
c. Baba eğitim durumu,
d. Günlük tutma durumu,
e. Kitap okuma sıklığı,
f. Evde kitaplık bulunma durumu,
g. Çalışma odasına sahip olma durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

5. Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin farklı deneyimler neticesinde okumaya yönelik farklı tutumlarla okul hayatına başladığı düşünüldüğünde öğrenme ortamlarının niteliği ve tercih edilen yöntemler oldukça önemli hale gelmektedir (Çakıcı, 2007). Bireyin olumsuz deneyimler neticesinde geliştirdiği olumsuz tutumlar, yeni deneyimler sonucunda oluşan örgütlenmelerle olumlu yönde değiştirilebilir (İnceoğlu, 2011). Bu nedenle okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile yaratıcı okuma algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi yaratıcı okuma etkinliklerinin kalıcı okuryazalık becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye katkı sağlayacaktır (Ada, 1987). Alanyazın incelendiğinde okumaya yönelik tutum, okuma tutumu kavramlarının çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı çalışmaların oldukça yaygın olduğu; ancak yaratıcı okuma becerisine yönelik çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yaratıcı okuma becerisi ulusal düzlemde 1930'lu yıllardan bu yana çalışılan bir konu olmasına rağmen Türkiye'de diğer okuma türleri arasında ele alınan bir okuma türü olmuştur. Yaratıcı okuma ile ilgili çalışmaların çoğunlukla deneysel desenle yürütüldüğü (Hızır, 2014; Kasap, 2019; Yurdakal, 2018; Gürer, 2021; Han, 2020; Türkel & Ünlücömeret, 2013; Susar Kırmızı & Kasap, 2017; Yurdakal & Susar Kırmızı, 2017), ilişkisel tarama deseni kullanılarak yürütülen çalışmaların ise okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma kaygısı, okuma başarısı, okuma tutumu, sınıf yönetimi (Yetgin, 2020; Eren Yıldırım, 2022; Dündar, 2022; Kayır, 2022; Uludağ Kırçıl, 2022) gibi çeşitli değişkenlerle çalışıldığı görülmüştür. Ulaşılabilen alanyazında okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile yaratıcı

okuma arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak yaratıcı okuma için ön koşul niteliği taşıyan okuma olgunluğu ve okuryazarlık becerisinin ilkokul kademesinin ilk yıllarında kazanıldığı düşünüldüğünde ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul kademesinin yaratıcı okuma becerisinin kullanımı için uygun bir dönem haline geldiği görülmektedir (Yurdakal, 2018). Bu nedenle çalışmanın beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmesinin de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kitap okuma sıklığı, günlük tutma durumu, evde kitaplık bulunma durumu, çalışma odasına sahip olma durumu gibi demografik değişkenlerin yaratıcı okuma algısı ve okumaya yönelik tutum ve alışkanlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesinin de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Örneklemdeki öğrencilerin kendilerine uygulanan ölçekleri objektif ve samimi bir şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde bulunan dokuz ortaokulun beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 637 öğrenciden Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği, Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum: İnsanların bir konu ile ilgili eğilim, duygu, önyargı ya da yanlılığı, önyargılı kavram, inanç, korku, tehdit ve düşüncelerin tamamı ifade eden bir kavramdır (Thurstone, 1928).

Alışkanlık: İnsan hayatı boyunca süregelen; belirleyici ve etkileyici şekilde rol alan; karakter ve kişilik oluşumunda etkili olan; fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal tutumları yönlendiren davranışlardır (Orhan, 2017).

Yaratıcılık: Karşılaşılan sorunları, yaşanılan eksiklikleri fark ederek eksikleri tamamlama ve sorunlara çözüm önerileri sunma, bu önerileri sınama ve sonuca ulaşmadır (Torrence, 1963).

Yaratıcı Okuma: Eğitimde, anlama-kavrama-sorgulamaya ek olarak bireyin anlatılanları ilişkilendirmesi, olayın içine girmesi, olaya katılan aktörlerle empati kurması yoluyla yaratıcılığını harekete geçiren bir okuma biçimidir (Çotuksöken, 2006).

2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanyazında yer alan okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile yaratıcı okumaya yönelik algı konulu araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Başaran ve Ateş (2009), "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutum düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenci tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 601 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin olumlu tutum düzeylerinin yüksek olduğu, okumaya ilişkin tutumun kadın öğrenciler, il ve ilçe merkezinde ikamet edenler, ailesi tarafından hikâye anlatılanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bölükbaşı (2010), "İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı-Cinsiyet-Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi, akademik başarı, cinsiyet ve aile eğitim düzeyinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan 719 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Türkçe dersine yönelik tutumun olumlu olduğu; Türkçe dersine dair tutumun cinsiyet açısından kadın öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı; aile eğitim düzeyi arttıkça akademik başarı ve tutum düzeyinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Balcı, Uyar ve Büyükikiz (2012) "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında, altıncı sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklığı ve okuma tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 403 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda kadın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğunun evde bulunan kitaplıkları kullandığı, ancak halk kütüphanesine üyeliği olanların ise oldukça azınlıkta kaldığı görülmektedir.

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında, sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını internet kullanımı ve kitap okuma alışkanlığı değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 336 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda internet kullanımı amaca yönelik olan ve denetlenen öğrencilerle düzenli kitap okuyan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ürün Karahan (2015) "5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi" başlıklı çalışmanın amacı, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını, okuma motivasyonlarını belirlemek ve okuma tutum ve motivasyonları ile anlama düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri, öğrencilerin kişisel eğilimlerinden ve okul deneyimlerinden kaynaklanan okuma dereceleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 438 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu; okuma tutum ve motivasyonu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okuma motivasyonu ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki, okuma tutumu ile kişisel eğilimden kaynaklanan okuma arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gür Erdoğan ve Demir (2016) "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma yönelik tutumlarını cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve evde kitaplık olma durumu değişkenleri açısında incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 205 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrenciler

lehine, evde kitaplık olma durumu değişkeni açısından evde kitaplık olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Deveci (2019) "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmaya ve alınan öğretmen görüşleri ile süreci açıklamaya çalışmaktır. Karma araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmanın nicel veri örneklemini dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 403 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel veriler ise dördüncü sınıf öğretmeni olan 11 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinde okuma tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu vurgulanmış ve okul-aile iş birliğinin önemine değinilmiştir.

Ökcü (2019) "Beşinci Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasında, beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli olan öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 168 özel yetenekli ve 223 olağan gelişim gösteren olmak üzere 401 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına göre oldukça yüksek olduğu, ancak okuma tutumlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile okuma tutum puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Türkben ve Gündeğer (2021) "Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmalarında, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadırlar.

Araştırmanın örneklemini beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 385 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin orta seviyede, okuma motivasyon ve Türkçe dersine ilişkin tutum düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin içsel motivasyonları ve Türkçe dersine yönelik tutumları ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Greaney ve Hegarthy (1987) "Correlates of Leisure-Time Reading" başlıklı çalışmalarında öğrencilerin sahip oldukları ev ortamı, okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları ile boş zamanlarda yaptıkları okuma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 138 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ev ortamı, okuma tutumları ve okuma motivasyonları ile boş zaman okumaları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Davies ve Brember (1995) "Stories in the Kitchen: Reading Attitudes and Habits of Year 2, 4 and 6 Children" başlıklı çalışmalarında, ikinci, dördüncü ve altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını, okuma materyallerinin türü ve kaynağını, evde okuma yaptıkları yerleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 218 ikinci sınıf, 189 dördüncü sınıf ve 207 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda çocukların yaş aldıkça kendi kendilerine okumayı tercih etme eğilimlerinin artış gösterdiği, evde iken kişisel kitaplarını mutfakta okumayı tercih etme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Ley, Schaer ve Dismukes (2006) "Longitudinal Study of the Reading Attitudes and Behaviors of Middle School Students" başlıklı çalışmalarında ortaokul 164 altıncı sınıf öğrencisinin altı, yedi ve sekizinci sınıf boyunca okuma tutum, davranışlarını boylamsal olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda okuma tutumları ve isteyerek okuma sıklıklarının zamanla azaldığını, öğrencilerin okuma tutum ve okuma davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Jhonsson Smaragdi ve Jönsson (2007) “Book Reading in Leisure Time: Long-Term Changes in Young Peoples' Book Reading Habits” başlıklı çalışmalarında, son 25 yıl boyunca çocuk ve ergenlerin okuma alışkanlıklarının nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri 1976-2002 yılları arasında 11-12 ve 15-16 yaş grubunda bulunan çocuk ve ergenlerden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda okumaya ayrılan ortalama zamanın azalmadığı ve bazı gruplarda arttığı, ancak TV izlemeye ayrılan zaman ile okumaya ayrılan zaman arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Stanfield (2008) “Incentives: The Effects on Reading Attitude and Reading Behaviors of Third-Grade Students” başlıklı çalışmasında, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde teşvik edici ödüller almasının okuma alışkanlıklarına ve keyif alıcı bir şekilde tutum sergilemelerine etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Deneysel çalışma olarak yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu üçüncü sınıfta öğrenim gören 19 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencilere verilen teşvik edici ödüllerin okunan kitap sayısını ve okuma testlerine dair puanları etkilemediği, ancak öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu olumsuz olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Gerces Bascal ve Yeo (2017) “Why and What They Read When They Don’t Have to: Factors Influencing the Recreational Reading Habits of Gifted Students in Singapore” başlıklı çalışmalarında, Singapur’daki üstün yetenekli öğrencilerin eğlence amaçlı okuma alışkanlıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 10-12 yaş düzeyinde 125 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda en yüksek puanı alan 10 kişi ve en düşük puanı alan 10 kişinin birbirinden okuma tutumlarının farklılaştığı alanlar tespit edilmiştir.

Guy (2019) “Exploring Young Adult Reading Habits and Retrospective Home Literacy Practices” başlıklı yüksek lisans tezinde, kesitsel bir çalışma yürüterek genç yetişkinlerin güncel okuma alışkanlıklarının yanı sıra geriye dönük evde gerçekleştirdikleri günlük okuma uygulamalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletleri’nin güney doğusunda bulunan büyük bir üniversitenin eğitim fakültesi, sağlık ve beşeri bilimler fakültesinde lisans ve yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda katılımcıların erken çocukluk dönemlerinde keyif alarak yaptıkları okuma sıklığı ile mevcut okuma tutumları, okuma sıklığı ve yazma çalışmasına katılmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Maharsi, Ghali ve Maulani (2019) "High School Students' Reading Habit and Perception on Reading for Pleasure" başlıklı çalışmalarında, lise öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeyi ve keyifli okumaya yönelik algılarını tanımlamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 11. sınıfta öğrenim gören 41 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 11. sınıf lise öğrencilerinin yaklaşık olarak %50'sinin tatillerde arada sırada okuduğu, %12'sinin haftada bir, %9'unun ise ayda bir kez kitap okuduğu ve %29'unun ise kitap ve kitaplığa ulaşabileceği konumda olmasına rağmen hiç okuma yapmadığı tespit edilmiştir.

2.3. Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz (2009) "Yaratıcı Drama Destekli Yaratıcı Okuma Programı" başlıklı çalışmasında, yaratıcı drama ile birlikte ele alınan yaratıcı okuma sürecinin çocukların okuma sürecine ilişkin etkisini incelemiştir. Çalışma, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı'nın (TEGV) düzenlemiş olduğu 2007-2008 güz dönemi "Okuyorum Oynuyorum" isimli etkinliğe katılmış olan 9-13 yaş arası 121 kadın ve 137 erkek olmak üzere 258 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin çocukların kitap okuma ya da okuma anlama üzerine olumlu bir etki sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkel ve Ünlücömert (2013) "Öğretici Metinlere Yönelik Yaratıcı Okuma Uygulaması Örneği ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri" başlıklı çalışmalarında, öğretici metinlere dair bir yaratıcı okuma örneği ortaya koymak ve altıncı sınıf öğrencilerinin sürece ilişkin görüşlerini alarak yaratıcı okuma çalışmalarının kitap okuma alışkanlığına etkisini incelemişlerdir. Çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 20 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda yaratıcı okuma yönteminin, kitap okuma sürecine genel olarak olumlu katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Hızır (2014) "İlköğretimde Yaratıcı Okumanın Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi" başlıklı çalışmasında, yaratıcı okuma aracılığıyla yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, yaratıcı ürün ve çözümler üretme becerilerine etkisini araştırmıştır.

Araştırma 29 beşinci sınıf, 25 altıncı sınıf ve 25 yedinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 79 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerisine belirgin şekilde katkı sağladığı sonucuna erişilmiştir.

Aytan (2014a) "Okuma Çeşidi Olarak Yaratıcı Okumaya Genel Bir Bakış" konulu çalışmasında, alanyazında yaratıcı okumaya okuma çeşidi olarak yoğunlaşmış, yaratıcı okumanın yapısı, çeşitleri, süreci, aşamaları, kullanılabilecek strateji ve yöntemler gibi konuları açıklamıştır. Doküman inceleme yoluyla elde edilen verilerin ışığında eğitim kurumlarında yaratıcı okumaya yeterli şekilde yer verilmesi önerisinde bulunmuştur.

Aytan (2014b) "Türkçe Derslerinde Yaratıcı Okuma Uygulamaları" konulu çalışmasında, Türkçe derslerinde yer alan okuma etkinliklerinin yaratıcı okuma ile daha yaratıcı hale gelmesinin sağlanması durumu incelenmiştir. Çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 30'u deney 30'u kontrol grubunda olmak üzere 60 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri üzerinde oldukça olumlu etki sağladığı bulgusuna erişilmiştir.

Aytan (2016b) "Yaratıcı Okuma Becerisiyle Zenginleştirilmiş Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi" başlıklı araştırmasında, Türkçe derslerinde yaratıcı okuma etkinlikleri kullanılmasının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Araştırma 11-13 yaş aralığında 29 kadın ve 31 erkek olmak üzere toplam 60 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu yönde ve anlamlı bir etki olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Susar Kırmızı ve Kasap (2017) "Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi" başlıklı çalışmalarında, yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisi üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde dördüncü sınıfa devam eden 16'sı deney ve 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini olumlu olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurdakal (2018) “Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” başlıklı çalışmasında, yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme, okuma başarısı, okuma tutumu ve yaratıcı okuma algısına yönelik etkisini araştırmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında 19’u deney 19’u kontrol grubunda olmak üzere toplam 38 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarısı, okumaya yönelik tutumları, yaratıcı düşünme becerileri ve yaratıcı okumaya yönelik algılarını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kasap (2019) “Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi” başlıklı çalışmasında, yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında 16’sı deney ve 16’sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerilerini anlamlı şekilde artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yetgin (2020) “İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında, dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık seviyeleri ile eleştirel düşünme, yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesini ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 409 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, eleştirel düşünme becerilerinin orta; üstbilişsel farkındalıklarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama, eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; üstbilişsel farkındalık ile okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gürer (2021) “Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma ve Eleştirel Okuma Becerilerine

Etkisi" başlıklı çalışmasında, yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama, akıcı, yaratıcı ve eleştirel okuma becerilerine etkisini incelemeyi, uygulama sürecini öğrenci görüşleri ile açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 64 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı, yaratıcı ve eleştirel okuma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler uygulama süreci için olumlu dönütler vermiştir. Yaratıcı okuma etkinliklerini eğlenceli bulduklarını, yaratıcı okuma etkinliklerinin okuma isteklerinin arttığını belirtmişlerdir.

Berkant ve Şanal (2021) "Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Türkçe Dersinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okuma Becerilerine Yönelik Algılarına Etkisi" başlıklı çalışmalarında, yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı okuma algıları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 15'i deney ve 14'u kontrol grubunda olmak üzere 29 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme algılarına katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Kayır (2022) "İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Okuma Algısı, Okuma Kaygısı ve Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı, okuma kaygısı, kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve öğrencilerin yaratıcı okuma algısı, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini dördüncü sınıfta öğrenim göre 301 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı okuma algılarının orta düzeyde olduğu, okuma motivasyonu ve okuma kaygılarının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın öğrenciler ve babası üniversite mezunu olanlar lehine okuma kaygısının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algıları ile okuma kaygısı arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygısı ve okuma motivasyonları arasında da negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Dündar (2022) “Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okumayla İlgili Çeşitli Değişkenlere Etkisi” başlıklı çalışmasında, yaratıcı okuma tekniklerinin okuduğunu anlama başarısı, okuma tutumu ve okuma iç motivasyonu üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle kullanılan bu çalışmanın deney aşamasının çalışma grubu altıncı sınıfta öğrenim gören 20’si deney ve 20’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, okuma tutumu ve okuma iç motivasyonun deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

2.4. Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Barnhardt (1963) “Developing Creativity in Reading” adlı çalışmasında, yaratıcılık becerisini adım adım öğrenilmekten ziyade her bireyin doğuştan sahip olduğu bir özellik olarak tanımlar. Yaratıcılık becerisinin bireyin kendini rahat hissettiği ve ifade edebildiği ortamlarda geliştirilebileceği, okumada yaratıcılığı geliştirmek için grupla deneyim öyküleri yazmak, görsel ve işitsel oyunlar oynamak, görselleri ya da oyunları dramatize etmek, yaratıcı öykü ile şiirler yazmak gibi etkinliklerin kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Adams (1968) “Creative Reading” başlıklı çalışmasında, yaratıcı okuma ve eleştirel okumanın genellikle benzer terimlerle, alıntı yapılan davranışlarla birbirleri ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmasından yola çıkarak yaratıcı okuma kavramını açıklamaya çalışmıştır.

Labuda (1974) “Creative Reading for Gifted Learners: A Design for Excellence” başlıklı kitabında, yaratıcılık beceri düzeyleri yüksek olan üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaratıcı etkinliklere yer verilmesinin oldukça önemli olduğuna değinilmiştir. Yaratıcı bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve yaratıcılık becerisinin geliştirilmesi için gereken sürece, yaratıcı okuma ile farklı bir bakış açısı sunmuştur. Yaratıcı okuma yönteminin kullanılmasının çocukların hayal güçlerinin geliştirilebileceği ve yaratıcılık becerisinin gelişimine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Andresen ve Pawlak (1976) “A Test to Evaluate Creative Reading of Fiction at the High School Level” başlıklı çalışmalarında, okuyucuların metinlerdeki eksiklikleri hayal

güçleriyle ne kadar yaratıcı bir şekilde tamamlayabildiklerini belirlemek amacıyla hazırladıkları lise düzeyinde yaratıcı okumayı değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini test etmişlerdir. Çalışma, ortalama ve ortalamanın üstü not ortalamasında zekâ seviyesine sahip 244 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları yaratıcı okumayı değerlendirme testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

Dunn (1979) "The Gifted Student in the Intermediate Grades: Developing Creativity Through Reading" adlı çalışmasında, üstün yetenekli çocukların yeteneklerini kullanabilmek için rehberliğe ihtiyaç duyduklarına değinerek, üst düzey okuma türlerinden olan yaratıcı okumayı doğru rehberlikle kolayca uygulayabileceklerini belirtmektedir. Çalışmada beyin fırtınası, rol oynama, vızıltı grupları, grup tartışmaları gibi yöntem ve tekniklerle üstün yetenekli çocukların sahip oldukları bireysel özellikleri ortaya koyabilecekleri programlarla bireyin yaratıcılığının desteklenebileceği vurgulanmıştır.

Ada (1987) "Creative Reading a Relevant Methodology for Language Minority Children" adlı çalışmasında, okumanın yaratıcı bir süreç olarak nasıl öğretilebileceğiyle birlikte, kalıcı okuryazarlık becerilerini geliştirmekte zorlanan öğrencilerin okuma becerisini farklı bir şekilde ele almaktadır. Okuma, kullanılan okuma materyalleri, dil becerilerini destekleme, tercih edilen okuma öğrenme yöntemleri, okumayı anlamlandırma ve ebeveyn katılımı gibi faktörleri içeren bir süreç olarak açıklanmaktadır.

Moorman ve Ram (1994) "A Functional Theory of Creative Reading" adlı çalışmalarında, okuma becerisinin yaratıcılıkla birlikte ele alınmasına gerektiğini vurgulayarak bu amaçla yaratıcı okumayla ilgili bir teori ve bilgi organizasyon şeması geliştirmişlerdir. Bilim kurgu hikâyeleriyle kurgulanan, yaratıcılığı okuma becerisinin bir unsuru olarak ele alan bu sistemin yaratıcı okuma ve anlamlandırma becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir.

Padjett (1997) "Creative Reading: What It is, How to Do It, and Why" başlıklı kitabında öğrencilere, ebeveynlere ve öğretmenlere okumayı daha yaratıcı hale getirmenin yollarını önererek rehberlik etmeyi ve okuma becerisine yeni bir tutum geliştirerek okuma olanaklarını genişletmeyi amaçlamıştır. Çalışma okumanın fizyolojisi,

psikolojisi, çeşitli öğretim yöntemlerine değinerek, okuma ile yazmayı harmanlayarak son derece yaratıcı ve etkileşimli örnekler sunmaktadır.

Barrett (2001) "Using Technology and Creative Reading Activities to Increase Pleasure Reading among High School Students in Resource Classes" başlıklı çalışmasında lise öğrencilerine uygulanan teknoloji kullanımı ve yaratıcı okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma isteklerini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Çalışmaya 2000-2001 yılında 100 araştırma öğrencisine anket uygulanarak başlanmış ve elde edilen verilere göre okul kütüphanesinin kayıtları incelenerek devam edilmiştir. Bu süreçte öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ve teknoloji kullanımını da içeren yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda teknoloji kullanımını içeren yaratıcı okuma etkinliklerinin kullanılmasının, öğrencilerin okumaya karşı isteklerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ritchie, Luciano, Hansell, Wright ve Bates (2013) "The Relationship of Reading Ability to Creativity: Positive not Negative Associations" adlı okuma güçlüğü ile yaratıcılık becerisi ve telafi edici etkinlikler arasındaki ilişkiyi test ettikleri çalışmayı ergenler ile genç yetişkinlerden oluşan oldukça geniş bir örneklemde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda yaratıcılık puanları ile okuma puanlarının oldukça yüksek olduğu, telafi edici etkinliklerin okuma güçlüğüyle ilgili uç durumlarda fayda sağlamadığı bulgusuna erişilmiştir.

Dollins (2016) "Crafting Creative Nonfiction: From Close Reading to Close Writing" çalışmasında üçüncü sınıf öğrencilerinin kendilerine verilen kılavuz metin özelliklerini yakınsak okuma ile anlamalarını ve benzer metinler oluşturmalarını sağlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin oluşturduğu metinleri ilgi çekici ve ilişkilendirilebilir hale getirmek amacıyla yaratıcı bir şekilde yapılandırdığı görülmüştür.

El-Hayek (2016) "The Effect of an Instructional Programme Based on the Strategies of Brain-Storming and Vocabulary Lists in Improving the Creative Reading Skills among the Tenth Grade Female Students" adlı çalışmasında, beyin fırtınası ve kelime geliştirme stratejileri kullanılarak onuncu sınıf kadın öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini araştırmıştır. Hazırlanan program uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra yaratıcı okuma becerileri test edilmiştir.

Elde edilen bulgular beyin fırtınası ve kelime geliştirme stratejilerinin, öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Yukarıda değinilen ilgili alanyazına ait çalışmalar incelendiğinde, okumaya yönelik tutum çalışmalarının çoğunlukta olduğu, okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin birçok çalışma ile incelendiği görülmektedir. Farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet, aile gelir düzeyi, aile eğitim düzeyi, kitaplığa sahip olma, kitap okuma sıklığı, akademik başarı ve boş zaman değerlendirme tercihi gibi değişkenler açısından incelendiği belirlenmiştir.

Yaratıcı okuma konulu çalışmaların ise son dönemde arttığı ve genellikle yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı yazma becerisi, alıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu ile birlikte ele alındığı tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile yaratıcı okumaya yönelik algı değişkenlerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yaratıcı okuma konulu çalışmalarının daha çok ilkokul, ortaokul kademesini kapsayacak şekilde planlandığı, cinsiyet, aile gelir düzeyi, aile eğitim düzeyi, kitaplığa sahip olma, kitap okuma sıklığı, günlük tutma ve çalışma odasına sahip olma değişkenleri açısından incelendiği belirlenmiştir. Bu çalışmada okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile yaratıcı okumaya yönelik algının çeşitli değişkenlerle olan ve birbirleri ile olan ilişkileri incelenmektedir. Ayrıca bu çalışma örneklem sayısı dikkate alındığında diğer çalışmalara oranla daha geniş bir kitle ile yürütülmektedir.

3. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde tutum, okuma tutumu, alışkanlık, okuma alışkanlığı, yaratıcılık, eğitimde yaratıcılık, yaratıcı düşünme, Türkçe dersinde yaratıcı düşünme, okuma, alıcı okuma, eleştirel okuma, yaratıcı okuma başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Tutum

Latince "aptus" kelimesinden türetilen, İngilizcede uyum ve uygunluk anlamında kullanılan "attitude" yani tutum kavramı, belirli durum, nesne ve insanlara karşı belirli tavırlar sergileme eğilimi olarak açıklanmaktadır (Demirel & Ün, 1987). Thurstone (1928) tutumu, insanların bir konu ile ilgili eğilim, duygu, önyargı ya da yanlılığı, önyargılı kavram, inanç, korku, tehdit ve düşüncelerin tamamını ifade eden bir kavram olarak ele almaktadır. İnceoğlu (2011) bireyin içinde bulunduğu çevrede yaşadığı bir olay, konu, obje ya da kendisine dair tecrübeleri, bilgileri, hisleri ya da motivasyonlarını dikkate alarak ortaya koyduğu davranışsal, zihinsel veya duygusal tepkilere ilişkin eğilimlerini tutum olarak tanımlamaktadır. Tavşancıl (2018) ise tutum kavramını, deneyimler sonucunda elde edilen; ilişkilendirildiği nesne, durum ya da kişilere karşı bireyin tavırları üzerinde yön verici düzeyde etkin olan duygusal ve zihinsel olarak hazır olma durumu şeklinde ifade etmektedir. Marcinkovski ve Reid de (2019) bir kişi, yer ya da olaya ilişkin duygu veya inançları tutum olarak ele alır. Balcı (2021) tutum kavramını kişiler ya da nesnelere karşı duygularımızı yansıtan olumlu ya da olumsuz tepkiler sergileme eğilimi olarak ifade eder.

Fishbein ve Ajzen (1975) tutum kavramını, bireyin inanç ve düşüncelerinden oluşsan bilişsel öge, nesnelere ya da kişilere yönelik duygularından oluşan duygusal öge ile bireyin duyguları sonucunda sergilediği tavır şeklinde ortaya çıkan davranışşal niyet ögesi olmak üzere üç bileşen açısından ele alır. İnceoğlu (2011) tutumu, bireyin kişilik yapısı üzerinde belirleyici olan duygusal, davranışsal, bilişsel ve deneyimsel ögelerle ilişkilendirerek açıklar. Bireyin herhangi bir nesne, durum, kişi ya da olaya ilişkin tutumunu değiştirmek için bu ögeler arasındaki örgütlenme üzerinde değişiklik yapılması gerektiğini öne sürer. Tutumun temel yapısını oluşturan ilişkilendirme, doğrudan deneyim ve başkalarından öğrenme unsurlarının kullanılarak bu örgütleme üzerinde değişiklik yapılabileceğini ifade eder.

Tavşancıl (2018) insan davranışları üzerinde etkili olan tutum kavramının özelliklerini şu şekilde sıralar:

1. Tutumlar bireyin toplumsallaşma sürecinde yaşantılar sonucu kazandığı, doğuştan var olmayan eğilimlerdir. Başka bir ifade ile deneyimler yoluyla öğrenilir.
2. Tutumlar belirli bir süre devam ederler. Geçici olmadıkları için bireyler hayatları boyunca belirli dönemlerde benzer eğilimlere sahiptirler.
3. İnsan ve yaşadığı çevre arasında düzenli, tutarlı bir ilişki gelişmesini sağlar.
4. Birey herhangi bir nesne, durum ya da kişiye dair tutum geliştirdikten sonra yansız kalması güçtür.
5. Herhangi bir olay, kişi ya da nesneye dair tutum geliştirilmesi için karşılaştırma yapılması gerekir.
6. Olumlu ya da olumsuz sonuçlara neden olabilen tutumlar kişisel ya da toplumsal olabilirler.
7. Tutumlar bir tepki verme şeklinden ziyade herhangi bir durum, nesne ya da kişiye dair tepki verme eğilimini ifade eder.

Tutumların bireyin bilgi birikimi oluşturmasını sağlama, hedeflerine ulaşma konusunda yol gösterici rol oynama, kişisel ve toplumsal değerlere göre hareket etmeyi sağlama ve bireyin içsel tutarlılık göstererek hareket etmesini sağlama işlevleri vardır (İnceoğlu, 2011). Ayrıca tutum geliştiren bireyin yüklediği anlam tutumun kuvvetli ve kalıcı olmasını etkileyen faktörlerden biridir. Bu nedenle tutumların değiştirilmesinin oldukça zor olduğu araştırmacılar arasında yaygın bir kanıdır (Vashistra, 2012). Tutumların toplumsallaşma sürecinde kazanıldığı, belirli bir süre devam ettiği ve değiştirilmesinin kolay olmadığı göz önüne alındığında, bireyin ilk çocukluk yıllarına ek olarak, eğitim hayatı içerisinde ilkokul ve ortaokul dönemi olumlu tutum geliştirme açısından oldukça önemli hale gelmektedir. Özellikle en temel bilgi edinme becerisi olan okuma becerisine ilişkin edinilen tutum öğrencilerin okuma başarıları üzerinde belirleyici olabilmektedir (Dündar, 2022).

3.2. Okumaya Yönelik Tutum

Okuma becerisine ilişkin tutum; bireyin okuma durumuna yaklaşması ya da uzaklaşmasına neden olan duygusal bir sistemi (Alexander & Filler, 1976); bireyin okuma faaliyetine ilişkin olumlu ya da olumsuz eğilim sergileme derecesini (Wozniak, 2010); okuma alışkanlığı kazanılması ya da okuma faaliyetinden uzaklaşılmasına neden olan duygu sistemini (Hagan, 2013); öğrencilerin okuma faaliyetine ilişkin olumlu ya da olumsuz duygu sergilemesini (Ogurlu, 2014) kapsamaktadır. Okuma motivasyonu ve okuma fikri üzerinde önemli bir etkisi olan okuma tutumu, bireyin sahip olduğu inançlar ve okuma faaliyeti arasında ilişki kurmasına katkı sağlayan önemli bir etkendir. Bu nedenle okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi çocuk gelişimi ve yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için gereklidir (Lee, 2014; Petscher, 2010).

İlkokul dönemiyle birlikte başlayan, bireye farklı konularda bakış açısı kazandıran ve hayat boyu kullanılan okuma becerisi öğrencilere kazandırılması hedeflenen en temel becerilerdendir. Bu nedenle bu becerinin sürekli kullanılabilecek şekilde alışkanlığa dönüştürülmesi beklenmektedir. Becerilerin gelişimi ve kalıcı olması noktasında o beceriye dair tutumun etkisi göz önüne alındığında, eğitim sürecinde bireyin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesi ve okumayı sevmesi oldukça önemli bir hale gelmektedir (Dündar, 2022). Okumaya dair inanç ve fikirleri kontrol etmede etkin bir unsur olan tutum aynı zamanda bireyin sahip olduğu yeteneği açığa çıkarmada rol alabilir. Olumlu tutum geliştirmiş bireyler etkinliklere katılım gösterme ve uygulama yapma eğiliminde olurken, olumsuz tutum geliştirmiş bireylerde katılım gösterme ve uygulama yapma konusunda isteksiz olma eğilimi gözlemlenir (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995).

Bireyin davranışlarını etkileyen en önemli özelliklerden birinin tutumlar olduğu göz önüne alındığında, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin okul, öğretmen, ders gibi unsurlara ilişkin geliştirdikleri tutumların eğitim hayatları boyunca sergileyecekleri davranışlar hususunda belirleyici olduğu göz ardı edilmemelidir. Okula, öğretmenlerine, derslere ve diğer unsurlara karşı olumlu tutum sergileyen öğrenciler, eğitim-öğretim süreci içerisinde daha etkin şekilde var olmaktadırlar (Sallabaş, 2008). Öğrenme sürecine ilişkin olumlu tutum sahibi olmak öğrenci başarısını artırırken, olumsuz tutum sahibi olmak başarısızlığa neden olabilmektedir (İşleyen Buzlu, 2019). Derse karşı

olumlu tutum geliştirmek öğrencinin dersi anlama çabasını artıracak ve akademik başarı göstermesine katkı sağlayacaktır (Kanmaz, 2012).

Okumaya karşı geliştirilen tutum da okuduğunu anlama süreci için belirleyici bir unsurdur (Balcı, Uyar & Büyükikiz, 2012). Özellikle küçük yaşlarda hatta okul öncesi dönemde okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren çocukların severek, keyifle okuma yaptığı ve okuma alışkanlığı kazanmaya daha yatkın olduğu görülmektedir (Dündar, 2022). Ek olarak okumaya yönelik tutum, öğrencilerin okuma sıklığı ve okuma şekli üzerinde belirleyici olduğu gibi okumanın etkili ve verimli olması hususunda da önemli bir etkendir. Eğitim sürecinin doğru planlanması ve öğrencilerin keyif alacağı eğlenceli okuma etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlarken okuma alışkanlığı edinmelerine de yardımcı olacaktır (Balcı, Uyar & Büyükikiz, 2012). Okul öncesi dönemde ya da daha sonrasında okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmiş olan öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmesine neden olan etkenler belirlendikten sonra planlanan etkinlikler yardımıyla okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir (Gür Erdoğan & Demir, 2016). Çünkü tutumlar öğrenme yoluyla kazanılır ve yeni öğrenmeler yoluyla değiştirilebilirler (Gül, 2008).

3.3. Alışkanlık

TDK'ya (2022) göre alışkanlık, iç ve dış etkiler neticesinde oluşan ve her seferinde aynı şekilde gerçekleşen davranış olarak tanımlanmaktadır. Alışkanlık, tipik durumlarda düzenli bir şekilde tekrarlanan ve tekrarlar neticesinde uygulayanda kendiliğinden meydana gelme durumu (Pollard, 2006); belirli aralıklarla düzenli olarak herhangi bir şeyi yapma hali (Reid, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Orhan (2017) ise alışkanlığı; insan hayatında her zaman var olan, yaşamında belirleyici, etkili bir role sahip, zihinsel, fiziksel, sosyal tutumlarını şekillendirerek kişilik ve karakter oluşumunu sağlayan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Yapılan bu tanımlar incelendiğinde davranışların sürekli ve düzenli olarak tekrar edilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Baymur (1985) tarafından bireyin kişilik ve karakterini oluşturan davranışlar olarak ele alınan alışkanlık kavramı, sadece fiziksel bir davranışı değil, duygu, düşünce, tutum ve iç yaşantıları da kapsamaktadır (Orhan, 2017). Bireyde bir öğrenme biçimi olarak

karşımıza çıkan alışkanlık kavramı, davranışları yönlendirmede oldukça önemli bir unsurdur. Bir davranışın alışkanlık haline gelme süreci incelendiğinde, ihtiyaca yönelik doyum sağlaması ve çok sık tekrar edilmesi gerektiği görülmektedir. Özellikle mutluluk, haz veren davranış, duygu ve tutumların alışkanlık haline gelmesi daha kolay olmaktadır (Baymur, 1985).

Herhangi bir uyaran karşısında benzer tepkilerin verilmesi şeklinde ele alınabilen alışkanlık kavramı, pekiştireç yardımıyla güçlendirilebilir. İstendik davranışlar geliştirmeyi sağlamak amacıyla bireye verilen pekiştireçler, ilerleyen zamanlarda istendik davranışın tekrarlanma ihtimalini artıran bir uyarandır. Kullanılan pekiştireçler bireyin uyaran ve tepki arasında ilişki kurmasını sağlar, yinelenen davranıştan sonra verildiğinde kurulan ilişkiyi güçlendirir (Sönmez, 2015).

3.4. Okuma Alışkanlığı

Okuma becerisi kazanmış bireylerin bir sonraki adımda okuma alışkanlığı kazanması beklenir (Demir, 2022). Çünkü yaşadığımız çağda bilgiye ulaşmak, bilgiyi depolamak ve aktif bir biçimde kullanmak bireyin gelişimi için en önemli etkendir. Bilgiye ulaşmanın en temel yolu olan okuma becerisinin edinilmesi ve bu becerinin alışkanlık haline gelmesi bireyin gelişmişlik düzeyinin en temel göstergelerinden biridir (Balcı, Uyar & Büyükikiz, 2012; Kırs, 2022). Bu nedenle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması eğitim sistemleri için önemli bir amaç haline gelmiştir.

Okuma alışkanlığı; okuryazarlık becerisinin kazanılmasından sonra okuma faaliyetinin göz ardı edilemeyecek bir ihtiyaç halini alması sonucunda yaşam boyu süren, düzenli, eleştirel bir bakış açısıyla yürütülen okuma faaliyeti (İnan, 2005); bireyin okuma faaliyetine ihtiyaç duyarak düzenli ve sürekli bir şekilde okuma yapması **(**Yılmaz, 1990); bireyin boş vakitlerinde düzenli olarak okuma yapması, okuma amacı, türü ile zevklerini belirlemesi **(**Sangkaeo, 1999); bireyin herhangi bir konu hakkında araştırma yapmak ya da eğlenmek amacıyla yaptığı okuma faaliyetini eleştirel bir bakış açısıyla düzenli bir şekilde, sürekli olarak gerçekleştirmesi (Güngör, 2009); bireyin okumaya gereksinimi duyarak bunu hayatı boyunca düzenli bir şekilde devam ettirmesi (Şahin, 2012); yaratıcı düşünme, özgür düşünceyi besleyen, bireyin analiz ve sentez yaparak okuduklarını anlamlandırdığı, yeni bilgiler öğrendiği, düzenli, bilinçli ve süreklilik

gösteren bir okuma faaliyeti olarak (Aydın Yılmaz, 2006) tanımlanmaktadır. Okuma faaliyetinin düzenli olarak yürütülmesi ve süreklilik göstermesinin okuma alışkanlığı tanımlarının ortak noktası olduğu görülmektedir.

Erken yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı yaşam boyunca sergilenen birçok davranış gibi yaşam kültürü haline gelir. Bu yaşam kültürünü oluşturmak için okuma alışkanlığına eğitim sistemlerinin en temel amaçları arasında yer verildiği görülmektedir. Okuma alışkanlığı, bireye okuduğunu anlamaya ek olarak analiz etme ve eleştirel bakış açısı kazandırır. Ayrıca okuma alışkanlığı, bireyin empati yapma, olaylara farklı bakış açılardan bakma ve doğru davranış şeklini seçebilme, sosyal iletişim becerileri geliştirme gibi olumlu katkılar sağlamaktadır (Karatay, 2014). Okuma alışkanlığının kazanılması ve sürdürülebilmesi için bireyin okuma eylemine güdülenmesi gerekmektedir. Okuma eylemine güdülenme, okuma faaliyetinden sağlanan faydanın fark edilmesi ile mümkündür. Özellikle küçük yaşlarda eğlenceli etkinlikler aracılığıyla yürütülen okuma faaliyeti öğrencide yineleme isteği uyandıracak, böylece okuma alışkanlığının sürekliliği ve devamlılığı için ilk adımlar atılmış olacaktır. Bireyde gelişecek olan bu istek ve farkındalık okuma faaliyetinin düzenli bir davranışa dönüşmesini sağlayacaktır (Ezber, 2022).

Akademik başarıya katkı sağlayan, zihin gelişimini destekleyen, ana dili doğru kullanmayı geliştiren okuma becerisinin alışkanlık haline gelmemesinde birçok etken bulunmasına rağmen aşağıda yer verilen maddeler temel etkenler olarak sıralanabilir (Aytaş & Altunbay, 2016; Demir, 2022):

- Aile Ortamı: Bireyin yaşadığı evde kütüphane, kitaplık gibi kitaba ulaşabileceği bir kaynağın bulunmayışı, ailenin okuma becerisine ilişkin olumsuz bir yaklaşımının olması, okuma becerisine önem verilmemesi.
- Ebeveyn Yaklaşımı: Sınav odaklı bir yaklaşımla sınava hazırlık kitapları dışında edebi eserler gibi kitapların okutturulmaması.
- Öğretmen Tarzı: Okuma etkinliğinin ceza verme amaçlı kullanılması, çocuğu belirli eser ve belirli kitap türleri okumaya zorlama.
- Basılı Materyal Faktörü: Okuma amaçlı kullanılan basılı materyallerin çocuğa uygun olmayışı, çocuğun ilk kitaplarının hayal kırıklığına neden olması, kitabın genel özelliklerinde basım hatalarının olması.

- Bireysel Özellikler: Çocukların gelişim dönemlerine bireysel farklılıklarına hitap etmeyen kitapların ısrarla okutturulması.

Çocukluk döneminde kazanılan okuma alışkanlığı bireye toplumsal ve bireysel boyutta birçok fayda sağlamaktadır. Araştırmanın kapsamı ile ilişkisi düşünüldüğünde çocuklar için okuma alışkanlığının faydaları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007):

- Çocuğun zihinsel olarak gelişmesine doğrudan katkı sağlar.
- Çocuğun ana dilini yeterli düzeyde doğru bir şekilde kullanmasına katkı sağlar.
- Çocuğun kelime dağarcığını zenginleştirir.
- Çocuğun güçlü ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesini sağlar.
- Çocuğun iletişim becerisini geliştirir.
- Çocuğun akademik başarısının artmasına katkı sağlar.

Birey eğitim hayatı boyunca okuma süreci açısından çeşitli aşamalardan geçmektedir. İlk aşama okul öncesi dönemi de kapsayan bireyin okumaya istekli olduğu aşamadır. İkinci aşama okuma becerisinin edinildiği ilkokul birinci sınıf, üçüncü aşama okuma alışkanlığının kazanıldığı ikinci ve üçüncü sınıf, dördüncü aşama bireyin okuma alışkanlığı yoluyla kültürel olarak zenginleştiği dört, beş ve altıncı sınıf, beşinci ve son aşama ise okuma keyfinin ortaya çıktığı ortaokul sonlarından başlayarak yükseköğretim dönemini de kapsayan bir zaman dilimini içermektedir (Aytaş, 2005). Çalışmanın yürütüldüğü beşinci sınıf öğrenci grubu düşünüldüğünde, bu öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanıp kazanmadığının belirlenmesi ve öğrencilerin ihtiyacı doğrultusunda okuma alışkanlığına yönelik çalışmaların planlanması gerektiği ifade edilebilir. Bireyin okuma alışkanlığının belirlenmesi için neleri, nasıl, nerede, ne zaman okuduğu, okuduklarını nasıl elde ettiği ve okurken hangi okuma stratejisini kullandığı gibi değişkenler dikkate alınmalıdır. Okuma alışkanlığının ölçütleri şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Okuyucunun okuma faaliyeti esnasında tercih ettiği yayın çeşitleri,
2. Okuyucunun okuma sıklığı ve yayın çeşitlerini tercih etme oranı,
3. Okuyucunun tek seferde ara vermeden yaptığı okuma miktarı,

4. Okuyucunun günlük, haftalık, aylık, yıllık periyotlarda okuma tercihlerinin ve keyif aldığı yayın çeşitlerinin değişimi,
5. Okuyucunun okuduğu yayınlara ulaşma seçenekleri ve tercihleri,
6. Okuyucunun kullandığı okuma stratejileri,
7. Okuyucunun okuma faaliyeti esnasında farklı bir uğraşla ilgilenme durumu (Dökmen, 1990).

Öğrencileri okumaya güdülemek ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak; yıllardır örnek okuma, kitaplar üzerine sohbet etme, hediye olarak kitap seçme, çocuğa kişisel kütüphane oluşturma, kütüphane ve kitap fuarına götürme, kitap seçimini çocuğa yaptırma, imza günlerinde yazarla sohbet etme olanağı sağlama, kitaplar hakkında yapılan programları takip etme gibi çeşitli faaliyetler yoluyla yapılagelmiştir (Kırs, 2022). Bütün bu faaliyetler bireyin okumaya dair ilgisini artırma amacıyla yapılmaktadır. Bu ilgi kimi zaman okuma eyleminin kendisine gösterilen ilgi, kimi zaman ise okuma materyaline gösterilen ilgi olabilir. Bireyin gösterdiği bu ilgi yaş, cinsiyet, zekâ düzeyi, eğitim şartları ve okuma çalışmalarına göre değişiklik gösterebilir. Bu değişkenlerin zaman içerisindeki değişimi göz önünde bulundurularak bireyin ihtiyaçları doğrultusunda okuma faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi okuma alışkanlığının devamlılığını sağlayacaktır (Dökmen, 1990).

3.5. Yaratıcılık

Latince "creare" kelimesinden türetilen; meydana getirmek, doğurmak ve yaratmak anlamına gelen, İngilizcede "creativity" olarak ifade edilen yaratıcılık kavramı tarih boyunca birçok disiplin tarafından ele alınmış ve açıklanmaya çalışılmıştır (Aslan, 2016). 1900'lü yılların başından itibaren ön plana çıkarılan yaratıcılık kavramı, Torrence (1963) tarafından bireyin karşılaştığı sorunları gidermek yeni bir ürün ortaya koyması; Guilford (1966) tarafından ıraksak ve farklı bir şekilde akıl yürütme; Gardner (1988) tarafından iş birliği temelli geçerli ve yeni bir ürün ortaya koyma; Gertenhaus (2000) tarafından kanıksanmış veya alışkanlık haline gelmiş davranış ve fikirlerden ziyade keşif, değişim ve anlayış geliştiren teklifler ortaya koyma becerisi; Stenberg ve Lubart (1999) tarafından bir çalışma esnasında yeni bir düşünce, çözüm önerisi veya ürün ortaya koyabilme becerisi; Robinson (2020) tarafından hayal gücünü kullanarak değerli ve özgün düşünceler edinme süreci; TDK (2022) tarafından bireyi yeni şeyler

oluşturmaya iten ve her bireyde olduğu kabul edilen varsayımsal yatkınlık olarak tanımlanmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere yaratıcılık kavramı, daha önce var olmamış bir ürün oluşturmak veya var olana yönelik farklı bir bakış açısı geliştirmek olarak kabul edilmektedir. Ancak yaratıcılık kavramının ortaya çıkması, duyu organları yoluyla algılanan gerçekler ve zihinde ortaya çıkan düşüncelerle zihinsel becerilerin farkına varılarak seçilmesi, gönderilmesi, analiz edilmesi ve sentezlenmesi sonucunda gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile yaratıcılık, düşünürken olayları ve kavramları ilişkilendirerek bir sonuca varabilme becerisi olarak insanı diğer canlılardan farklı kılan bir özelliktir (Yüksel, 2016).

Yaratıcılığın özelliklerini açıklamaya çalışan bilim adamlarının görüşleri genel olarak incelendiğinde, yaratıcılığın alışılagelmişin dışında, farklı bir bakış açısıyla yeni görüşler ortaya koymak ve çeşitli çözüm önerileri geliştirmek gibi her bireyde var olması muhtemel bir özellik olarak değerlendirildiği görülmektedir (Rıza, 2000). Bu görüşler, yaratıcılık kavramını zihinsel bir süreç olarak açıklamaya çalışanlar ve ortaya çıkan ürünün değerlendirmesini yaparak açıklamaya çalışanlar olmak üzere iki grupta incelenebilir. Bazı bilim insanları tarafından sorunlara uygun çözüm önerisi geliştirme gibi yeni bir düşünce ya da ürün oluşturma şeklinde ele alınan yaratıcılık; bazıları için de halihazırda var olan düşünce ya da ürünleri farklı bir bakış açısıyla kullanarak karşılaşılan sorunları çözmek amacıyla yeniden düzenleme olarak ele alınmıştır (Hennessey & Amabile, 2010; Stenberg & Lubart, 1996). Wallas (1926) yaratıcılık kavramını "hazırlık, kuluçka, düşüncenin aydınlanması ve sonuçların doğrulanması" adında dört aşamalı zihinsel bir süreç olarak ifade etmektedir. Wallas'a (1926) göre yaratıcılığın evreleri şu şekilde açıklanabilir:

1. Hazırlık: Bireyin karşılaştığı problemi inceleyerek anlamaya çalıştığı evredir. Probleme dair önceden belirtilmiş olan hipotezleri inceleyerek yapılan çalışmaları sorgular.
2. Kuluçka: Bu evrede bilinç dışı aktiftir ve birey başka konularla ilgilenir. Var probleme dair bir çalışma yapmaz. Bilinç kontrolü olmaması özgün düşüncelerin ortaya çıkabileceği bir ortam oluşturabilir.
3. Düşüncenin Aydınlanması: Bu evrede probleme dair çözüm ya da çözümler bireyin zihninde oluşur.

4. Sonuçların Doğrulanması: Bu evrede probleme dair çözüm önerileri sınanarak uygun olup olmadıkları belirlenir. Birey mantıklı ve dikkatli bir şekilde çözüm önerilerinde gördüğü yanlışları belirler ve giderir.

Yaratıcılık kavramı birçok kuram tarafından da açıklanmaya çalışılmıştır. Bilişsel gelişim kuramına göre yaratıcılık, bireyin öğrendiği verileri taşıdıkları anlamlara göre akılcı bir şekilde düzenlemesi, bu bilgilerle karşılaşılan problemleri kendine has bir ürün ortaya koyarak çözümlemesi olarak tanımlanmaya çalışılmıştır (Demirel, 2015). Gestalt kuramına göre yaratıcılık, hali hazırda var olan bir durumu karşılaşılan bir problem karşısında çözüm olarak yeniden fark etmek ve değerlendirmek olarak tanımlanmaktadır (Kuçlu, 2019). Çevresel kurama göre de yaratıcılık, karşılaşılan problemlere farklı çözüm yolları bulmak olarak tanımlanır. Ancak diğer yaklaşımlardan farklı olarak çevresel kurama göre bireyin yaşadığı çevrenin uyaran açısından zenginliği ve bireyin bu faktörlere uyum sağlaması gibi etkenler yaratıcılığın gelişmesinde önemli rol oynar. Çevre şartları bireyin uyum sağlayabileceği şekilde tasarlandığında, yaratıcılığını ortaya çıkarmasını ve geliştirmesini de sağlayabilir (Yapıcı, 2004).

Görüldüğü gibi yaratıcılık kavramı yıllardır tartışılmasına ve araştırılmasına rağmen tek bir tanıma sahip olmasa da, insanlığın temel özelliklerinden biri olduğu açıktır. Bu doğrultuda yapılan tanımların ortak noktalarından hareketle yaratıcılığın karşılaşılan durumlara ilişkin var olan alışılagelmiş fikirlerin, kalıpların dışına çıkmayı öngördüğü belirtilebilir (Rıza, 2000). Benzer şekilde Saban (2005) yaratıcılık kavramını, kalıplarla sınırlı kalmadan yeni yöntemler bulmak, bilinmeyene merak duyarak farklı bakış açıları denemek, alışılagelmişin dışında çözüm önerileri sunmak, daha önce var olmayan bir yöntem ya da teknik geliştirmek veya var olanı revize etmek, daha önce yapılmamış bir şeyler yaparak yeni fikirler ortaya koymak şeklinde ele almaktadır. Buradan hareketle yaratıcılık kavramının özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Kapar Kuvanç, 2008):

- Her birey yaratıcılık becerisine doğuştan sahiptir.
- Her bireyin yaratıcılık niteliği kendine özgüdür.
- Yaratıcılık, uygun yönlendirme ve eğitimlerle desteklenebilir ve geliştirilebilir.
- Özgünlük, yenilik, üretmek ifadeleri yaratıcılığı çağrıştıran kelimelerdir.

Gartenhaus (2000) ve Fisher (2005) yaratıcı düşünmeyi anlayabilmek adına yol gösterici olabilecek yaratıcı olma göstergelerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Akıcılık: Zihinde önceden var olan ya da henüz edinilmiş olan bilgilerin yeni bir durum karşısında hızlı ve akıcı şekilde duruma uyarlanmasıyla probleme çözüm sağlanır. Problemi çözmek için birden çok öneri ortaya konulabilir (Fisher, 2005).
- Esneklik: Ele alınan duruma alışılagelmişin dışında farklı bakış açılarından yaklaşılarak çeşitlilik geliştirmektir (Gartenhaus, 2000). Farklı bakış açılarından yaklaşmak durumun bütün boyutlarının göz önünde bulundurulmasına olanak tanır (Fisher, 2005).
- Özgünlük: Karşılaşılan duruma dair çözüm önerilerinin benzersiz, alışılmadık ya da oldukça öznel fikirler neticesinde ortaya çıkmasıdır (Gartenhaus, 2000).
- Zenginleştirme (Ayrıntılama): Ekleme yaparak genişletme, zenginleştirme, detaylandırma ve süsleme yoluyla ortaya konulan fikirlerin revize edilmesidir (Fisher, 2005; Gartenhaus, 2000).

İnsanlık tarihiyle paralel bir gelişim gösteren yaratıcılık, mağara duvarlarındaki çizimlerden, hayvan seslerinin takliti ile başlayan iletişim şekillerinden, yerleşik hayata geçişle birlikte geliştirilen eşyalardan günümüze kadar var olagelmiştir. Geçmişte uzun zamanlar gerektiren bu değişimler bilgi teknolojilerinin gelişimi sonucu artık çok hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu durum eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireylere dair talebi artırmıştır (Polat, 2017). Her bireyin yaratıcılık potansiyeline doğuştan sahip olduğu göz önüne alındığında yaratıcılığın geliştirilmesi için kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin neler olabileceği, nasıl kullanılabileceği odak noktası olmuştur (Yetgin, 2020). Böylece eğitim programlarında yer almaya başlayan yaratıcılık kavramı eğitim sistemleri için önemli kavramlardan biri haline gelmiştir.

3.6. Eğitimde Yaratıcılık

Toplumsal değişimin çok yönlü ve hızlı olduğu bir dönemde yaşamak, bu değişim ve gelişim hızını yakalayabilecek, çabuk adapte olabilen, yaratıcı düşünebilen, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyerek geliştiren bireylere duyulan talebi oldukça belirgin hale

getirmiştir. Bu doğrultuda önceki nesillerin yapabildiklerini tekrar etmekle yetinen bireyler yerine, yeni şeyler üretebilen, keşfedici ve yaratıcı bireyler yetiştirmek eğitimin asıl amacı haline gelmiştir (Fisher, 2005). Dolayısıyla yaratıcılık yeteneğine sahip bireyleri keşfetmekle birlikte, her çocuğa yaratıcılık becerisinin kazandırılması ve bunun nasıl yapılabileceği tartışılmaktadır (Karakuş, 2001).

Elde edilen veriler ile yapılan tanımların eğitim açısından en önemli ve ortak noktası, yaratıcılığın her insanda var olmakla birlikte geliştirilebilir olmasıdır. Her çocukta var olan yaratıcılık becerisi uygun tarzda öğretim programları ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ile desteklenebilir (Bessis-Jaqui, 1973). Programlara ek olarak okulların da farklı düşünme becerilerini geliştirecek öğrenme yaşantılarına uygun şekilde organize edilmesi, yaratıcılık becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Karadayı, 2018). Bireylerin yaratıcı gelişimleri bilim, sanat, mühendislik, iş sektörü gibi uygulamalarla birlikte örgün ve yaygın eğitim yoluyla sağlanabilir (Koray, 2004).

Bazı araştırmacıların yaratıcılık kavramını, karşılaşılan problemlere uygun çözümler önerme, yeni bir fikir ya da ürün oluşturma olarak ele aldığı görülmektedir. Buna karşın bazı çalışmalar da, karşılaşılan problemi çözmek adına önceden keşfedilmemiş bir fikir ya da ürün yerine önceden var olan ürün ve düşünceleri farklı bir bakış açısıyla revize etmenin önemini vurgulamaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere yaratıcılık, herhangi bir olay, durum, varlık ile davranışı muhtemel sorunlar açısından farklı bakış açılarıyla değerlendirme ve uygun değişiklikler yapmayı içeren bir süreç olarak ifade edilebilir (Çellek, 2003). Öğrenci çalışmalarının küçük yaşlardan itibaren gözlemlenmesiyle birlikte planlanan eğitim süreciyle yaratıcılık becerisinin gelişmesi sağlanabilir (Çellek, 2003; Hennessey & Amabile, 2010; Sternberg & Lubart, 1996).

Okullarda öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farklı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecek şekilde organize edilmesi oldukça önemlidir (Karadayı, 2018). Öğrencilerin yaratıcılıklarının desteklenmesi eğitim programları açısından ele alındığında, öğrencilerin eğitim sürecinde sahip olması beklenen becerilerin arasında yaratıcılık, sorun çözme, eleştirel düşünme, girişimcilik becerilerinin gelişiminin amaçlandığı gözlemlenmektedir (MEB, 2019). Bu amaç doğrultusunda planlanan eğitim süreçlerinde aşağıda yer alan hususlara dikkat etmek yaratıcılık becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir (Çellek, 2022):

- Öğretim programları yaratıcılığı destekleyen eğitim felsefesine uygun bir biçimde düzenlenirse,
- Yaratıcılığı destekler nitelikte stratejilere yer verilirse,
- Eğitim alanları kapalı mekânlarla sınırlandırılmış değilse,
- Eğitim ortamı gerekli teknik donanıma sahipse,
- Gerçek ve net hedefler belirlenmişse,
- Eğitim alanı ihtiyaca cevap verebilecek niteliklere sahipse,
- Öğrenci merkezli eğitim anlayışı hâkimse,
- Öğrenme merakı, yeni düşünceler geliştirme, öneriler sunma, sorgulama, eleştirel düşünme öncelikliyse,
- Söyleşi, panel, konferans gibi faaliyetlerle desteklenmiş bir ders programı uygulanıyorsa,
- Etkin yaklaşım disiplinlerarası etkileşimi destekler nitelikteyse,
- Hoşgörü ve paylaşım odaklı bir öğrenme ortamı oluşturulmuşsa,
- Yeni yöntemlerin, yolların denendiği; problem üretilebilen, çözülebilen; farklı ve özgün tasarımların yapılabildiği; sezgi, algı, bilgi birikimleri, düşünme, öğrenmeyi öğrenme, okuma ve araştırma alışkanlığı gibi kavramların önemli olduğu ortamlarda yaratıcılığın gelişmesi mümkündür.

Yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi, doğru eğitim felsefesinin seçilerek sürecin yapılandırıldığı, eğitim felsefesi doğrultusunda net amaçların belirlendiği, eğitim alanlarının amaçlara ulaşabilecek yeterlilikte teknik donanımla organize edildiği, sosyal aktivitelerle ders programlarının zenginleştirildiği ortamlarda mümkündür. Bireyin bilgi birikimi, sezgileri ve algılarının önemsendiği; problem çözme becerisi ile ürün ortaya koyma, boşlukları tespit etme, özgür ve özgünce ifade etme isteğinin, okuma ve araştırma şevkinin desteklendiği ortamlar yaratıcılığın gelişebileceği ortamlardır (Yenilmez & Yolcu, 2007).

Ward'a (2007) göre yaratıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan eğitim programları ve ders planları, eğitim ortam-materyalleri, yaratıcılığa dair eğitim almış olan öğretmenler öğretim sürecini daha verimli hale getirecektir (Özmusul, 2012). Çünkü yaratıcılık becerisi gelişmemiş bir öğretmenin etkili ve anlamlı bir öğrenme süreci yönetmesi olanaksızdır. Yaratıcılık becerisinin gelişimi açısından öğretmenlerin

yaratıcılığı destekleyebilecek öğrenme ortamları oluşturması, pedagojik yeterliliğe sahip olması yaratıcılığa ilişkin eğitim almış olmalarına bağlıdır (Ersükmen, 2010; Özmusul, 2013).

Morris (2006) yaratıcı öğretmen kavramını, yaratıcı öğretim gerçekleştiren ve yaratıcılığı öğreten öğretmen olarak iki kategoride inceler. Öğrenme deneyimini heyecanlı, ilginç, etkili ve merak uyandırıcı hale getirmek amacıyla hayal gücünü harekete geçiren eğitim ortamları ve teknikleri tercih eden öğretmenler, öğretimi yaratıcı olarak gerçekleştiren öğretmenlerdir. Öğrenme sürecini, yaratıcı davranışlar sergilemeyi, yaratıcı düşünmeyi gerçekleştiren öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı öğreten kişi öğretmendir. Ward'a (2007) göre yaratıcı düşünmeyi öğreten bir öğretmende bulunması gereken nitelikler şunlardır:

- Teorik düşünme,
- İlişkilendirebilme,
- Kavram haritası oluşturabilme,
- Sorunları belirleme,
- Problem çözebilme,
- Düşünceleri anlamlandırma ve analiz etmedir.

Yaratıcı bir nesil yetiştirmeyi amaçlayan eğitim programlarında, yaratıcılık becerilerinin gelişimini desteleyecek ortamlar kadar ortamı düzenleyen, süreci yöneten öğretmenler de belirleyici konumdadır. Çünkü öğretmen süreç içerisinde öğrencilerle sürekli iletişim halindedir. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişimini sağlamak için, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ön koşul niteliğindedir (Özmusul, 2013). Bu doğrultuda Yenilmez ve Yolcu (2007) sınıf ortamında yaratıcılığı geliştirmek isteyen öğretmenlere yaratıcı bir ortam sağlayabilmek amacıyla aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır:

- Öğretmenin sınıf ortamında sergilediği tutum ve davranışlar yaratıcı düşünmeyi geliştirecek nitelikte olmalıdır.
- Öğretmen, öğrenciye birey olarak kabul edildiğini hissettirerek görüşlerini özgürce ifade etmesini sağlamalıdır.
- Sınıfta demokratik bir iletişim ortamı oluşturarak bütün öğrencilerle eşit seviyede yakınlık kurmalıdır.

- Derslerde yaratıcılığın gelişimini sağlayacak teknikleri, istekli ve heyecanlı bir şekilde uygulayarak eğlenceli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamalıdır.
- İletişim becerileri konusunda kendisini geliştirmiş olmalıdır.
- Hoşgörülü bir sınıf ortamı oluşturarak, farklı ve yeni fikirlere açık olmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar sağlamalıdır.
- Karşılaşılan durumlara farklı açılardan yaklaşılabileceğini örneklerle göstererek öğrencilerin derse ilgisini artırmalıdır.

3.7. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık bilişsel ve performansa dayalı etkinlikleri içerirken, yaratıcı düşünme kavramı bilişsel faaliyetleri kapsamaktadır. Ancak aralarındaki farka rağmen birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir (Yazçayır, 2016). Bireyin karşılaştığı bir sorunu, zihinde canlandırma, hayal etme, soruna ilişkin öneriler üretme gibi tekniklerle açıkça kavraması ve sonrasında bu sorunla ilgili bilinen ya da yeni bir yaklaşım yoluyla yeni bir fikir veya kavram öne sürmesi yaratıcı düşünme olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2007). Yaratıcı düşünme süreci ile bireyin yaratıcı düşünce ve yaratıcı ürünü oluşturma şekli kastedilmektedir (Kadayıfçı, 2008). Yaratıcı düşünce, yaygın olarak aniden oluşan bir düşünce olarak bilinmesine karşın bireyin bilinç dışında devam eden, bazen kısa bazen de uzun süren bir süreçtir (Russel, Banks, Calvey & Owen, 2002). Yaratıcılığın yaratıcı düşünmeyi kapsadığı sonucuna dayanılarak (Kapar Kuvanç, 2008), nitelikli olarak tasarlanan ve hazırlanan eğitim ortamları ve öğrenme yaşantıları ile bireyin yaratıcılığını ortaya koyması ve yaratıcılığını geliştirmesini sağlanabilir (Roberts, 2003).

Guilford (1967) farklı düşünme becerisi olarak ele aldığı yaratıcı düşünmenin göstergesinin ıraksak düşünme olduğunu öne sürer. Iraksak düşünme, problemleri birçok farklı açıdan değerlendirerek probleme çeşitli çözüm önerileri sunmayı sağlar. Birey karşılaştığı problemleri tek bir açıdan yakınsak düşünerek anlamlandırır. Farklı bakış açılarıyla ıraksak düşünerek değerlendirir. Buradan anlaşılacağı üzere yakınsak ve ıraksak düşünme birbirinin tamamlayıcısıdır. Yaratıcılığın diğer düşünme becerileri ile ilişkisi kurulduğunda, sınırları net olmayan bir kavram olduğu görülmektedir. Yaratıcı

düşünme sürecinin ve yaratıcı düşünen bireyin özelliklerinden yola çıkılarak yaratıcılık kavramının analiz edilmesi yaratıcı düşünmeye dair kavramların daha iyi biçimde anlaşılmasını sağlayabilir (Ersükmen, 2010). Brinkman'a (2010) göre yaratıcı düşünen bireyin sahip olduğu bazı özellikler şöyledir:

- Karşılaşılan farklı durumlar karşısında risk almaktan çekinmeme,
- Belirsiz durumlarla karşılaştığında hoşgörülü bir tavır takınma,
- İçten gelen motivasyon,
- Farklı ilgi alanlarına sahip olma,
- Pes etmeme, hatta ısrarcı olma,
- Yoğun mizah anlayışına sahip olma.

Temizkan'a (2010) göre iyimser, meraklı, hayal kurmayı ve mücadele etmeyi seven, azimle çalışan, sorunlarını araştırma yaparak çözmeye çalışan, hatta fırsata çeviren kişilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmiş olduğu ileri sürülebilir. Bu özellikler dikkate alındığında yaratıcı düşünme becerisinin davranış boyutunda karşımıza çıkan ortak noktaları aşağıdaki gibidir:

- Yaratıcı düşünen insanlar farklı düşünceleri savunurken kendilerine güvenirler ve desteğe gereksinim duymazlar.
- Yaratıcı düşünen insanlar farklı durum ve görüşle karşılaştığında yargılama yapmaz, düşünmeye öncelik vererek yargıyı geciktirirler.
- Yaratıcı düşünen insanlar kesin yargı ifadeleri kullanmaz, esnek düşünürler.
- Yaratıcı düşünen insanlar hızlı düşündükleri için birçok düşünce, mantık süzgecinden geçmeye fırsat bulamadan ortaya çıkar.
- Yaratıcı düşünen insanlar hayal güçlerini kullanarak birçok kavram, düşünce ve sembolü bir araya getirmekle birlikte yaratıcı ürünler ortaya koyarlar.

3.8. Okuma

Okuma; bireyin zihinsel gelişimine en çok katkı sağlayan, etkinliklerden biridir. Okuma süreci harfler, çizgiler ve sembollerden oluşan yazının algılanarak zihinsel kavramlara dönüştürüldüğü, odaklanma ile sözcük-tümce anlamının oluşturulduğu ve son olarak gerekli bilgilerin ayırt edildiği bir süreç olarak ifade edilir. Ayırt edilen bu bilgilerin anlamlandırılması sıralama, kategorilere ayırma, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme,

analiz etme ve sentezleme, değerlendirme ile problem çözme gibi çeşitli zihinsel süreçlerden geçerek gerçekleşmektedir (Göçer, 2007).

Okuma, görme ve duyma yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanması, değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasıdır. Okuma becerisi, bireyin yeni bilgi, olay, durum ve deneyimleri gibi çeşitli kaynaklardan edinebilmesini sağlar. Bu nedenle okuma, öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi beraberinde getiren bir beceridir. Bu nedenle Türkçe Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanıyla, bireyin hayatının her alanında karşılaştığı metinleri uygun yöntemlerle doğru ve akıcı bir şekilde okuyarak, okuduklarını değerlendirmesi, yorumlayabilmesi ve okuma alışkanlığı kazanması hedeflenmiştir (MEB, 2006). Smith'e (1965) göre alıcı okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okuma becerisinin alt bölümleri olarak ele alınabilir.

3.8.1. Alıcı Okuma

Smith (1965) alıcı okuma becerisini, yazarın anlatmak istediği görüşle, raporla gerçekleri belirlemek ve tanımlamak amacıyla yapılan bir okuma olarak ifade eder. Alıcı okuma yaparken, bireyin yazarın anlatmak istediklerini fark etmesi ve vermek istediği mesajı özümsemesi beklenir. Buradan anlaşılacağı üzere alıcı okuma becerisi temel olarak okuma ve okuduğunu anlama becerisini kapsamaktadır. Çakıcı (2007), bireyin ön öğrenmelerinin okunan metnin anlaşılması üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu öne sürer. Birey okuyarak edindiği yeni bilgileri ön bilgileri ile birleştirerek daha geniş bir şema oluşturur. Yaşam boyu süren bu ilişkilendirme ile birçok kavram, nesne, olay ve olguya dair daha çok bilgi edinir, daha kolay bir öğrenme süreci deneyimleyerek bilgi birikimini zenginleştirir. Alıcı okuma her ne kadar bireyin okuduklarını anlaması ve bu yolla bilgi edinmesini ifade etse de bu süreçte belirleyici olan bireyin ön bilgileridir. Bireyin okuduğunu anlaması için okuma sırasında aktif olan zihinsel süreçlerle, ön bilgileri ve okuyarak elde ettiği bilgileri birleştirerek ulaştığı anlam, ön bilgiler açısından ön koşul niteliği taşımaktadır (Gül, 2008).

Alıcı okuma en temel ve basit okuma süreci olmasına rağmen eleştirel ve yaratıcı okuma için ilk basamaktır. Bireyin entelektüel gelişimine katkıda bulunmak için alıcı, eleştirel ve yaratıcı okumanın dengeli bir şekilde eğitim sürecinde yer alması gerekir.

Alıcı okumaya çok fazla vurgu yapılması hayal gücünün gelişimini engeller, eleştirel okumaya çok fazla vurgu yapılması, bireyin kriterlere odaklı okuma yapması nedeniyle yaratıcı süreçleri engelleyebilir, yaratıcı okumaya çok fazla vurgu yapılması ise bireyin dikkate alması gereken kriterleri ve okuma sırasında yerine getirmesi gereken görevleri yerine getirmemesine neden olabilir. Bu nedenle okuma öğretiminin başlamasıyla birlikte bu beceri alanlarının geliştirilmesiyle, çeşitli amaçlar doğrultusunda aynı materyal üzerinde alıcı, eleştirel, yaratıcı okuma yöntem ve tekniklerinin kullanımı gösterilmelidir. Böylece öğrenciler her bir beceri alanının doğru kullanımını öğrenmiş olacaktır (Smith, 1965).

3.8.2. Eleştirel Okuma

Okuma becerisini kazanmanın ardından sürekli ve düzenli olarak okuma yapan bireyin kazanması gereken bir diğer beceri eleştirel okuma becerisidir. Smith'e (1995) göre eleştirel okuma değerlendirme ve yargıda bulunma amacıyla yapılan okumadır. Alıcı okuma yoluyla elde edilen bilgilerin doğruluğu sorgulanarak varsayımların sağlamlığı kontrol edilir. Odabaş, Odabaş ve Polat'a (2008) göre eleştirel okuma, bir metni yüzeysel okumaktan farklı olarak anlama, düşünme ve yorumlamayı içeren bir süreçtir. Başka bir deyişle birey sahip olduğu ön bilgilerle okuduğu metni sorgular ve değerlendirir. Böylece okuduğu metni eleştirel bir bakış açısıyla ele alan birey her kelimeyi, cümleyi anlamak için çok dikkatli bir şekilde takip eder ve bu sayede zihnini sürekli canlı tutar. Özensoy'a (2011) göre eleştirel okuyan birey okuduklarını sorgular, yargılar ve aklını kullanarak bir sonuca varır. Anlama, çözümleme, değerlendirme süreçlerini içeren eleştirel okuma bireyin daha çok dikkat, zaman ve emek harcamasını gerektirir (Aşılıoğlu, 2008).

Eleştirel okuma becerisi ile birey, tek bir kaynak yerine yazılı ve görsel kaynaklar, toplumsal liderler, bütün yazılı, sözlü araçlar gibi çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla ele alacaktır (Özensoy, 2011). Ancak eleştirel okuma yapabilmek için bireyin dikkatini dağıtacak etkenlerden uzak bir ortamda olması gerekmektedir (Odabaş Odabaş & Polat, 2008). Eleştirel okuma yapmak için bireylerin ölçütler geliştirmesi ve geliştirdikleri ölçütleri okuma yaparken uygulamaları gerekir. Bu ölçütler, okudukları arasında ölçütlerle çelişen ifadeleri ayırt etmeyi sağlar. Ancak

aynı zamanda doğası gereği yaratıcı okumayı engeller (Smith, 1995). İlkokul birinci sınıfta okuma becerisinin edinilmesiyle beraber başlayan bilgi edinme süreci ve hatırlama düzeyinde yapılan değerlendirmeler alıcı okumayı öğrenme kavramıyla neredeyse eşdeğer hale getirmiştir. Halbuki alıcı okuma, öğrencilerin bilişsel alanın üst basamakları düzeyinde davranış kazanmaları için yeterli bir öğrenme sağlayamamaktadır. Bireyin okuduklarından öğrendiği bilgileri çözümlemek ve değerlendirmek için eleştirel okuma becerisini geliştirmesi gerekmektedir **(**Aşılıoğlu, 2008).

3.8.3. Yaratıcı Okuma

Yaratıcı okuma, eleştirel, yansıtıcı, sorgulayıcı okuma türlerine benzediği düşüncesiyle uzun süre göz ardı edilmiş ve yıllardır ayrı bir başlık altında incelenmemiştir. Ancak son dönemlerde bu alanda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir **(**Yurdakal, 2018). Yaratıcı okuma, Adams (1968) tarafından çıkarımda bulunmak, dolaylı anlatmak, uygun tepkiler vermek ve eleştirel yorum yapmak amacıyla yapılan okuma eylemi; Çotuksöken (2006) tarafından eğitimde, anlama-kavrama-sorgulamaya ek olarak öğrencinin anlatılanları ilişkilendirme, olay kurgusuna dahil olma, olaya katılan karakterlerle empati kurma yoluyla yaratıcılık yetisini harekete geçiren bir okuma biçimi; Russel (1961) tarafından ise bireyin kelime algılama, rastlantısal atlamalar, anlamı yakalamak için yapılan okuma ve yaratıcı okuma olmak üzere dört aşamalı okuma sürecinin bir aşaması olarak ele alınır. Okuma sürecinin yaratıcı okuma aşamasında birey metnin anlatmak istediği anlamın ötesine geçerek kendi tecrübeleri yoluyla metni yeniden yapılandırır (Adams, 1968). Smith'e (1965) göre alıcı-ezbere dayalı, eleştirel ve yaratıcı okuma olmak üzere üç ana okuma kategorisinden biri olan yaratıcı okuma, bireyin okuduğu metinde yer alan bilgilerin dışına çıkıp ön bilgilerini işe koşarak yeni bir düşünce ya da ürün oluşturduğu okuma türüdür.

Yaratıcı okuma, öğrenciye okuduklarından yola çıkarak kendi yaşamını düşünme, okudukları ve yaşadıklarını karşılaştırma olanağı verir. Okuma sürecinde öğrencinin yaşamında var olan benzer ya da karşıt durumları araştırılır; çelişkili/karşıt durumlarda öğrencinin kullanmayı tercih ettiği davranış kalıpları sorgulanır; öğrencinin yaşamında okuduklarının birer karşılığının bulunup bulunmadığı sorgulatılır. Başka bir deyişle

yaratıcı okuma, öğrencinin hayal gücünü harekete geçirerek, metnin ötesine geçmeyi sağlayan gelişmelerle öğrenciyi karşı karşıya getirir, problemleri fark etmesini sağlar, olası çözümlere dair çıkarım yapma fırsatları yaratır (Çotuksöken, 2006).

Yaratıcı okuma ıraksak yaratıcı okuma ve yakınsak yaratıcı okuma olmak üzere iki boyutunun olduğu ifade edilebilir. Iraksak yaratıcı okuma, farklı seçeneklerin değerlendirildiği ve bir araya getirilerek yeni ve özgün fikirlerin ortaya koyulduğu yaratıcı okuma türüdür. Yakınsak yaratıcı okuma, metinde var olan düşüncelerin değerlendirilmesi sonucunda en farklı, en makul ve en uygun olanının tercih edildiği okuma türüdür (Atasoy, Kadayıfçı & Akkuş, 2007; Boothby, 1980; Çoşkun, 2005). Yaratıcı okuma sürecinde en önemli nokta, yakınsak ve ıraksak okumanın yerine göre birlikte kullanılmasıdır. Yaratıcı okuma ıraksak okuma ile gerçekleşebilir ancak okunanların anlaşılması için de yakınsak okuma şarttır. Yaratıcı okumanın gerçekleşebilmesi için bireyin yazılı ifadeleri anlaması ve bu ifadelerden hareketle özgün fikirler ortaya koyması gerekmektedir. Bu nedenle yakınsak ve ıraksak okuma iş birliği içerisinde kullanılmalıdır (Boothby, 1980). Guilford (1950) ıraksak düşünmenin yaratıcı düşünme becerisinin en temel göstergesi olduğunu belirtir. Iraksak düşünmenin gerçekleşebilmesi için gereken temel beceriler şu şekilde listelenebilir (Brown & Burger, 1984):

- Sorunlara karşı duyarlı olma,
- Akıcı bir şekilde düşünerek işe yarar fikirler yürütebilme,
- İşlevsel ve alışılagelmişin dışında özgün fikirler üretme,
- Bir fikirden diğerine takıntı yapmadan geçebilme,
- Sentez yapma becerisine sahip olma,
- Karmaşık ilişkileri kontrol edebilme,
- Değerlendirme yapma becerisine sahip olma.

Yaratıcı okuma sürecinde yakınsak düşünme yakınsak sorular sorarak, ıraksak düşünme ise ıraksak sorular sorarak elde edilir. Yaratıcı okuma yaparken yakınsak ve ıraksak soruların gerekli olduğu zaman ve yerde iş birliği içinde kullanılması oldukça önemlidir (Boothby, 1980). Yakınsak sorularla;

- Sadece hikâyenin içeriğine ilişkin bilgiler sorulur.
- Okuyanın şahsi fikirleri sorulmaz.

- Sorulara hikâyenin analizi sonucunda elde edilebilecek doğru cevaplar verilmesi beklenir.
- Yazarın okuyucuya ulaştırmak istediği ana düşünceye ilişkin sorular sorulur.

Iraksak sorularla;

- Hikâyenin içinde bulunmayan sorular sorulur.
- Yanıtları metinde yer almayan okuyanın şahsi fikirleri ile cevaplayacağı sorular sorulur.
- Bireyin önceki deneyim ve düşüncelerini hatırlamasına sağlayacak şekilde açık uçlu sorular sorulur.
- Okuyanın şahsi fikirlerini ekleyerek vereceği cevaplara odaklanan sorular sorulur (Smith, 1974).

Buradan anlaşılacağı üzere, yakınsak düşünme yoluyla beklenilen cevaplara odaklanarak yapılan okuma eylemi metnin derinlemesine incelenmesini ve anlaşılmasını sağlamaktadır. Böylece yazarın vermek istediği ana düşünce belirlenir ve bu durum yaratıcı okuma için başlangıç noktası ya da basamak olarak kullanılabilir (Hızır, 2018). Smith'e (1965) göre yakınsak okuma sadece yazarın vermek istediği düşünceye odaklanmayı gerektirirken ıraksak okuma ile yazarın düşüncelerinden yola çıkılarak yeni fikirler oluşturulabilir. Russel'a (1961) göre yaratıcı okuma bireye şu katkıları sağlar:

- Sözcük ve temaları doğru algılama ve düşünme,
- Metnin içerdiği edebi anlatımları anlama,
- Önceki öğrenme yaşantıları ile düşünceleri ilişkilendirme,
- Metinde yer alan sembol, gizli anlam ve imaları anlama,
- Eleştirici ya da onaylayıcı fikirler üretme,
- Oluşturulan yeni düşünceleri farklı durumlara uyarlayabilme ve kullanabilme.

Smith'e (1965) göre ıraksak düşünme sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi; bireyi baskı altına alarak yönlendirebilecek kural, kalıplaşmış düşünce ve beklentilerin uzak olacağı bir ortam sağlanmasına bağlıdır. Birey ancak bilincini özgürleştirerek özgün düşünceler üretebilecektir. Yaratıcı okuma sürecine etkin bir şekilde katılım sağlamış olan öğrenci okuma eylemi sonucunda kendini değerli hissedecektir.

Okudukları ile birlikte eğlenerek dâhil olduğu yaratıcı okuma etkinlikleri sonucunda, katılımının da değerli olduğunu anlayacak ve bu sayede okuma sevgisi ve merakının artması sağlanacaktır. Uygun bir ortamda yürütülen yaratıcı okuma sürecinde ıraksak düşünmenin sağlanabilmesi için en sık kullanılan tekniklerden biri beyin fırtınasıdır (Türkel & Ünlücömert, 2013).

Adams (1968) yaratıcı okuma faaliyetlerinin ortaokul ve lise gibi üst kademelere uygulandığı gibi ilkokul kademesinde de uygulanabileceğini belirtir. Ancak yaratıcı okuma belirli bir düzeyde okuma becerisine sahip olmayı gerektirdiği için ilkokul birinci ve ikinci sınıf düzeyinde uygulandığı takdirde sorunlarla karşılaşılabileceğini ifade eder. Bu nedenle birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerine okuma becerisini öğretmek ve geliştirmek için alıcı, açık okuma faaliyetlerine ağırlık verilmesi gerekir. Analiz yapma, sentezleme gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektiren yaratıcı okuma faaliyetleri her yaşta etkili olsa da ortaokul düzeyinde öğrenim gören çocuklar üzerinde daha çok etkili olmaktadır (Yurdakal, 2018). İlkokul kademesinde geliştirilen alıcı okuma becerilerine ek olarak yaratıcı okuma çalışmalarına da yer verilmesi öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Smith, 1974). Öğrencilerin okuma becerileri istenen seviyeye geldikten sonra yaratıcı okuma faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi yaratıcı okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu durum özellikle ilkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcı okuma becerisinin gelişimi için daha fazla gayret göstermesini gerektirmektedir (Yurdakal, 2018).

Yaratıcı okuma, üst düzey bilişsel aktivite gerektiren okuma türü olmasına rağmen en çok ihmal edilen okuma türüdür. Yaratıcılık becerisinin doğuştan getirilen bir beceri olduğu düşünüldüğünde yaratıcı okuma becerisi doğru rehberlikle kolaylıkla geliştirilebilecek bir beceridir (Dunn, 1979). Çocukların zevkle, özgürce, güvenle, istekli bir şekilde ve kolaylıkla okuma yapmasını sağlayacak olan yaratıcı okuma becerisi aşağıdaki beş unsuru içermelidir (Ada, 1987):

- Okuma materyalleri, çocuklarda okuma arzusu uyandıracak şekilde ilginç olmalıdır.
- Okuma süreci boyunca çocukların sözlü dil gelişimi desteklenmelidir.

- Okuma-yazmayı öğretme yöntemi, çocuğun öğrenme yeteneklerine güvenmeyi öğreneceği şekilde başarıya yönelik olmalıdır.
- Okuma işlemi hem gerçek dünya hem de okuyarak oluşturduğu dünyadaki olumlu değişiklikleri seçmeye odaklı şekilde hemen anlamlandırılmalıdır.
- Ebeveynler okuma sürecine aktif olarak dâhil edilmelidir.

3.8.3.1. Yaratıcı Okumaya Yönelik Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yaratıcı okuma, okuma yeterliliğine sahip olan her bireyin geliştirebileceği bir beceridir. Bireyin alıcı okuma becerisi, metinde bulunan olay ve olguları okuyacak ve anlamlandırabilecek düzeyde değilse birey yaratıcı okuma yapamaz (Moorman & Ram, 1994). Yaratıcı okuma yaparken okunan metnin yeniden oluşturulması söz konusu olduğu için metnin öncelikle alıcı okuma becerisi ile okunması, anlaşılması, anlamlandırılması ve içselleştirilmesi gerekmektedir (Yurdakal, 2018). Bireyin okuma becerisi yeterli olgunluğa eriştikten sonra uygun düzenlemeler neticesinde yaratıcı okuma becerisini geliştirecek faaliyetler gerçekleştirilebilir. Öğretmenin beyin fırtınası, rol yapma, vızıltı grupları, dramatizasyon, arkası yarın tekniği, istasyon tekniği, öykü tamamlama gibi yöntem ve tekniklerle yapacağı rehberlik öğrencinin metindeki olaylar ile yorumlamalar arasında ilişki kurmasını kolaylaştıracak ve yaratıcı okuma potansiyelini üst seviyede gerçekleştirmesini sağlayacaktır (Dunn, 1979). Yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.8.3.1.1. Beyin Fırtınası Tekniği

Bir problem karşısında çözüm önerisi üretirken yeni, orijinal öneriler sunmayı içeren, bu fikirleri hızlı bir şekilde ifade etmeyi ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren bir tekniktir (Kapar Kuvanç, 2008). Etkinlik esnasında öğrencilerin bir konu hakkındaki görüşlerini ya da bir soruna ilişkin çözüm önerilerini öğrenmek adına sorulan sorulara akıcı bir şekilde cevap vermeleri beklenir (Dunn, 1979). Uygulama sırasında olası problemle ilgili akla gelen ilk fikirlerin ifade edilmesi istenir ve bu fikirler tahtaya not edilir. Sırayla her öğrencinin görüşü alınır, sırası gelen ama fikir belirtmeyen öğrencilere dönülerek teşvik edici yaklaşılır ve bu öğrenciler de sürece dâhil edilir. İfade edilen

bütün fikirler yargılanmaksızın tahtaya not edilir ve her fikir sınıfça tartışılarak değerlendirilir (Berkant & Karabacak, 2018; Sönmez, 2015). Öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri için uygun ortam sağlanmalıdır (Ak, 2011). Çevre baskısı faktörünün etkisini azaltan beyin fırtınası tekniği ile öğrenciler hayal güçlerini geliştirerek, özgürce düşüncelerini ifade ederler (Dunn, 1979).

3.8.3.1.2. Rol Oynama Tekniği

Önceden belirlenmiş bir senaryo dahilinde hazırlanmış olan kıyafet, aksesuar gibi materyaller kullanılarak konunun amacına uygun bir biçimde kişi, olay ya da nesnelerin canlandırılmasına dayanan bir tekniktir. Öğrencilerin canlandırma sırasında farklı kişi, nesne ya da olaylara dair role girmesi, empati becerisinin gelişmesini destekleyerek, yaşadığı çevreyi ve dünyayı yaratıcı bir bakış açısıyla değerlendirmesine katkı sağlayacaktır (Berkant & Karabacak, 2018).

Birey hayatının her alanında rol oynama tekniğini kullanır. Özellikle çocukluk döneminde öykünme ile başlayan rol oynama süreci, zamanla kendinden bir şeyler katarak zenginleşen bir süreç halini alır. Buradan anlaşılacağı üzere rol oynama, yazılmış oyun karakterini birebir canlandırmaktan öte, canlandırma sırasında bireyin kendinden bir şeyler eklediği bir tekniktir (Karateke, 2006).

3.8.3.1.3. Yaratıcı Drama Tekniği (Dramatizasyon)

Öğrencilerin, kendilerini ifade etmek amacıyla öğretmenleriyle birlikte yaptığı, belirli bir amaç doğrultusunda yapılan fiziksel hareket, canlandırma ve tartışmanın yer aldığı grup çalışmasıdır (Karateke, 2006). Yaratıcı drama tekniği, bireyin kendini bir olay, olgu ya da nesnenin yerine koyarak empati yapmasını sağlar. Empati yapan bireyin kendini ifade etmesiyle aktif olarak süreçte yer alması, yaşamı çok yönlü algılaması, yaratıcı bir bakış açısı geliştirmesi sağlanmış olacaktır (Berkant & Karabacak, 2018). Yaratıcı okumanın geliştirilmesinde de önemli bir yeri olan yaratıcı drama çalışmaları, kısa bir öykü ya da bir resim canlandırması şeklinde olabilir. Öğrenciler metinde yer alan herhangi bir karakteri seçerek tüm özelliklerini yaratıcılıklarını kullanarak

canlandırırlar. Canlandırma, metnin uzunluğuna göre bir ya da birden fazla grubun ortak hareket etmesi şeklinde yürütülebilir (Dunn, 1979).

3.8.3.1.4. Vızıltı Grupları

Konu içeriği ve süre ihtiyacına göre belirlenen grup sayısına göre isimlendirilen kısa süreli tartışma gruplarıdır. Vızıltı 22, 33, 44, 55 ve 66 şeklinde kullanılabilir (Berkant & Karabacak, 2018). Yaratıcı okuma çalışması yaparken sorulan bir soruya cevap vermek adına sınıf ikişerli gruplara ayrılarak her bir öğrencinin ikişer dakika boyunca konuşması şeklinde vızıltı 22 grubu kullanılabilir.

3.8.3.1.5. Arkası Yarın Tekniği

Yarım bırakılmış bir öykünün tamamlanmasının birden fazla ve parçalı olarak yapılmasını gerektiren, eleştirel, nedensel, yaratıcı düşünme ile çıkarım ve tahmin yapma becerilerinin gelişmesini destekleyen bir tekniktir. (Berkant & Karabacak, 2018).

3.8.3.1.6. Öykü Tamamlama Tekniği

Yarım bırakılmış herhangi bir metin, resim, video ve gazete haberi gibi bir konunun öğrenciler tarafından tamamlanmasını içeren ve öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştiren bir tekniktir. Verilen materyallerin başlangıç olarak kullanılması istenerek giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan yazı çalışmaları yapmaları sağlanır. Yapılan çalışmalar birlikte değerlendirilerek etkinlik tamamlanır (Berkant & Karabacak, 2018).

3.8.3.1.7. İstasyon Tekniği

Sınıf içi ya da sınıf dışı eğitim ortamlarında öğretmen tarafından önceden hazırlanmış olan öğrencilerin bir konuyu öğrenmesi ya da tekrar etmesi amacıyla belirli yönergeler doğrultusunda bireysel veya grupla hareket edilen bir tekniktir. İstasyon tekniği, zengin öğrenme deneyimleri içeren, öğrencilerin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olduğu, öğrendiklerini sorguladığı ve pekiştirdiği bir öğrenme etkinliğidir (Benek & Kocakaya,

2012). Öğrencilerde iş birliği yapma ve kurallara uygun davranma, devam eden bir işe ya da sürece katılma, katkı sağlama ya da sonuçlandırma, katılım sağlamaktan mutlu olma, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir tekniktir. Sınıfta en az üç istasyon olmalıdır. Her istasyon farklı öğrenme etkinliklerini ve gerekli malzemeleri içeren duraklardır. Her durakta kısa bir süre durulur ve iş bitirilmez. Öğrenciler sırayla her istasyonu dolaşarak önceki grubun ya da kişinin yaptıklarını inceler ve devam ettirmeye çalışırlar (Berkant & Karabacak, 2018). İstasyon tekniğinde sınıf gruplara ayrılırken ve istasyonlarda yapılması istenen görevler belirlenirken etkinliğin uygulanacağı sınıf seviyesi ve dersin amaçları dikkate alınmalıdır (Maden & Durukan, 2010).

3.8.3.2. Yaratıcı Okuma Çalışmalarında Kullanılan Etkinlikler

Yaratıcı okuma sürecinde öğretmenlerin rehberliği oldukça önemlidir. Bu doğrultuda Adams'a (1968) göre yaratıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlerin düzenleyebileceği etkinliklerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- *Tahmin etme çalışmaları:* Öğretmen metnin başlığına dikkat çekerek öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmelerini sağlar.
- *Okuma sürecinde sorular sorma:* Öğretmen okuma yaparken belirli kısımlarda durarak öğrencilere sorduğu "Bundan sonra ne olmuş olabilir?", "Kahramanın yerinde olsan ne yapardın?", "Sence bu olayın sonu nereye varacak?" şeklinde sorularla öyküyü tahmin ettirmeye çalışır.
- *Okuma sonrası tartışma:* Okuma tamamlandıktan sonra öğrencilerin metinde beğendikleri ya da beğenmedikleri kısımları belirlemeleri sağlanır.
- *Görsellerle ilgili tartışma:* Metne ait görsellerin renk, boyut ve gerçek yaşama uygun olup olmadıkları hakkında öğrenci görüşleri sorulur.
- *Karakterlerle ilgili değerlendirme:* Metnin karakterlerinin temel özellikleri belirlenir. Karakterler eleştirilerek değerlendirme yapılır.
- *Farklı birinin penceresinden bakma:* Metinde anlatılan olaylar farklı karakterlerin anlatımıyla ele alınır. Sözlü anlatım ya da yazılı anlatım yapılabilir.

- *Değerlendirme yapma:* Metinde yer alan olaylar evrensel değerler açısından ele alınır.
- *Yeni bir son yazma:* Metnin anlatılandan farklı olarak nasıl sonlandırılabileceği konuşulur ve öğrencilerin bunu yazılı olarak ifade etmesi sağlanır.
- *Görsel olarak ifade etme:* Öğrencilerden öyküye dair görsel bir ürün ortaya koymaları ya da canlandırma yapmaları istenir.
- *Günlük hayatla ilişkilendirme*: Metinde yer alan olayın günlük hayatımızda karşılaşabileceğimiz bir olay olup olmadığının nedenleriyle açıklanması istenir.
- *Öncesi ve sonrası:* Metnin başlangıcından önce ve bitişinden sonra neler olabileceği hakkında tahmin çalışmaları yürütülür.
- *Karakterlerle empati:* "Metnin kahramanı sen olsaydın ne yapardın?", "Bu yaşananları sen yaşasan ne hissederdin?" gibi sorularla öğrencilerin karakterlerle empati kurması sağlanır.
- *Yazarla empati:* "Metnin yazarı sen olsaydın metinde hangi kısmı değiştirmek isterdin? Neden?", "Metne neler eklemek isterdin?" gibi sorularla öğrencilerin yazarla ilişki kurması sağlanır.

3.9. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ile Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Arasındaki İlişki

Okuma-yazma öğretimi ile birlikte küçük yaşlardan itibaren edinilebilen okuma alışkanlığı, okuma becerisinin zevk kaynağı olarak algılanması ve ihtiyaç haline gelmesiyle kazanılmaktadır (Aydın Yılmaz, 2006). Öğrenildiği andan itibaren yaşam boyu kullanılan, dil ve zihinsel becerileri geliştirmenin yanı sıra zenginleşen kelime dağarcığı ve düşünceler ile öğrenilen bilgileri yeniden yapılandırmayı içeren okuma becerisi birçok akademik beceri için ön koşul niteliğindedir (Akbey, 2016; Güneş, 2012). Bireyin kendisinden beklenilen davranışı sergileme eğiliminin konuya yönelik sahip olduğu olumlu tutum düzeyi ile doğru orantılı olduğu göz önüne alındığında, okumaya yönelik olumlu tutum sahibi olma durumunun okuma becerisi için belirleyici bir konumda olduğu ileri sürülebilir. Bu durum okuma becerisinin edinildiği öğrenme yaşantılarını ve bu yaşantılar neticesinde oluşan okumaya yönelik tutumu oldukça

önemli hale getirmektedir (Akkaya & Özdemir, 2013). Ancak Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin'e (2003) göre okumaya yönelik tutum okuma alışkanlığı geliştirmede tek başına yeterli olmamakta; okuma alışkanlığı ile küçük yaşlarda okumaya yönelik olumlu deneyimler yaşamış olma durumu birlikte artış göstermektedir. Bu durum öğrencilerin okuma deneyimlerine farklı bir açıdan yaklaşmaya, farklı yöntem ve teknikler geliştirerek kullanmaya dikkat çekmektedir.

Okuma, geleneksel yaklaşım tarafından konuşma ve yazma becerilerinin üretken yönlerinin aksine dinleme becerisi gibi alıcı bir beceri olarak nitelenmiştir. Bu niteleme sonucunda okuma öğretimi edilgen bir çaba olarak ele alınmış, okuyucunun metinde yer alan bilgileri öğrenmesi ve metinde yer alan bilgileri doğru bir şekilde tekrar etmesi şeklinde yorumlanmıştır. Ancak okuma becerisi okuyucunun metnin içerdiği bilgileri almasına ek olarak kişisel deneyim, değer ve inançlarını dâhil ettiği, okuyucu ile metin arasında gerçekleşen yaratıcı bir diyalogdur (Ada, 1987). Asıl kaynağı keşfetme isteği ve işin kendisine duyulan tutku olan yaratıcılık, okuma sürecinde aktif olduğu takdirde öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunun artması ve bunun sonucunda ihtiyaç duyulan becerilerin doğal bir süreç içerisinde gelişmesi kaçınılmazdır (Robinson, 2020). Olumlu tutum sahibi olma ve kendini iyi hissetme duygusunun öğrenmeye katkı sağladığı dikkate alındığında çocukların zevkle, kolayca, güvenle ve istekli bir şekilde okumasını hedefleyen yaratıcı okuma etkinliklerinin okuma sürecinde kullanılmasının öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmelerine katkı sağlayacağı ileri sürülebilir (Ada, 1987). Bu bağlamda ilgili alanyazın incelemesi sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasında eş yönlü bir ilişki olduğu ileri sürülebilir. Yaratıcı okumaya yönelik algısı yüksek olan öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum sergileme ve okuma alışkanlığı kazanma düzeyleri yüksek olabilir. Okumaya yönelik olumlu tutum sergileyen ve okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algı düzeyleri yüksek olabilir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modeli, bireylerin herhangi bir konuda sahip oldukları özellikleri tespit etmek amacıyla geniş bir örneklemden yararlanan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Evren hakkında bilgi edinmek ya da yargıya ulaşmak amacıyla bütün evren veya evreni temsil eden bir grupla yürütülen tarama çalışmaları betimsel ve ilişkisel olarak yürütülebilir. Betimsel tarama modeli evrende halihazırda var olan olguların betimlenmesine dayanır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasında etkileşim varlığını ve düzeyini saptamaya dayanır (Creswell, 2017; Karasar, 2005). İlişkisel tarama modelinde değişkenler yordayıcı ve keşfedici nitelikte olabilir. Yordayıcı ilişkisel araştırma modelinde değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediği ve açıklayıp açıklamadığı sorgulanır. Keşfedici ilişkisel araştırma modelinde ise araştırma neticesinde elde edilen sonuca etki eden nedenleri bulmak amaçlanır (Sönmez & Alacapınar, 2019). Bu çalışmada yordayıcı ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmada, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okuma algılarının cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük tutma durumu, kitap okuma sıklığı, kitaplığa sahip olma durumu ve çalışma odasına sahip olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okuma algıları iken; bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük tutma durumu, kitap okuma sıklığı, kitaplığa sahip olma durumu ve çalışma odasına sahip olma durumudur. Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okuma algılarının incelendiği bu çalışmada var olan durumun betimlenmesi, ele alınan değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediği ve değişkenler arası ilişki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak belirlenen 637 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi araştırmacının kendisine yakın olan ve kolaylıkla erişim sağlayabileceği bir durumu tercih etmesine dayandığı için araştırmacıya hız ve pratiklik sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Kalaycı (2015) tarafından belirtilen örneklem hesaplama formülü doğrultusunda 14900 kişiden oluşan evrenin % 95 olasılık ve %5'lik hata oranı ile en az 375 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile temsil edilebileceği hesaplanmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini oluşturan 637 öğrencinin evreni temsil etme yeterliliğine sahip olduğu düşünülmektedir. Tablo 4.1'de araştırmaya katılan öğrencilerin betimsel istatistikleri yer almaktadır:

Tablo 4.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Değişken		**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	396	62.2
	Erkek	241	37.8
Baba Eğitim Durumu	Sadece okuryazar	29	4.6
	İlkokul mezunu	130	20.4
	Ortaokul mezunu	147	23.1
	Lise mezunu	153	24.0
	Üniversite mezunu	178	27.9
Anne Eğitim Durumu	Okuma yazması yok	20	3.1
	Sadece okuryazar	34	5.3
	İlkokul mezunu	170	26.7
	Ortaokul mezunu	156	24.5
	Lise mezunu	126	19.8
	Üniversite mezunu	131	20.6
Günlük Tutma	Günlük tutmam	283	44.4
	Arada sırada tutarım	266	41.8
	Düzenli tutarım	88	13.8
Kitap Okuma Sıklığı	Hiç okumam	6	.90
	Ayda bir okurum	123	19.3
	Haftada bir okurum	335	52.6
	Haftada birden fazla okurum	173	27.2
Kitaplığa Sahip olma	Var	498	78.2
	Yok	139	21.8
Çalışma Odasına Sahip olma	Var	416	65.3
	Yok	221	34.7

Tablo 4.1. incelendiğinde örneklemde yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluştuğu, babası sadece okuryazar olan öğrencilerin sayısının oldukça az olduğu, annesi okuma yazması bilmeyen ve sadece okuryazar olan öğrencilerin az sayıda olduğu, düzenli günlük tutma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin azınlıkta olduğu, haftada bir kitap okuyan öğrencilerin çoğunlukta olduğu, kitaplığa ve çalışma odasına sahip olan öğrencilerin oranının yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu", "Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği" ve "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği" kullanılmıştır

4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından düzenlenen form ile ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, aile gelir düzeyi, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, günlük tutma durumu, kitap okuma sıklığı, kitaplığa sahip olma, çalışma odasına sahip olma ve öğrenim gördükleri okul bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kişisel bilgiler formu (KBF) EK-1'de sunulmuştur.

4.3.2. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını belirlemek amacıyla Gül Özdil ve Demir (2020) tarafından geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği (OYTAÖ) kullanılmıştır. Ölçek "olumlu okuma tutum alışkanlık" ve "olumsuz okuma tutum alışkanlık" olmak üzere 2 faktörden ve 19 maddeden oluşmaktadır. OYTAÖ beşli Likert tipinde bir ölçek olup, derecelendirmesi "1=Hiç, 2=Az, 3=Bazen, 4= Sık Sık, 5=Her Zaman" şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19'dur. Puanların 95'e yaklaşması okumaya yönelik tutum ve alışkanlığın olumlu olduğunu, puanların 19'e yakın olması ise okumaya yönelik tutum ve alışkanlığın olumsuz olduğunu göstermektedir. Gül Özdil ve Demir (2020) tarafından geliştirilen ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik

katsayısı .89, olumlu okuma tutum alışkanlık faktörü için .91 ve olumsuz okuma tutum ve alışkanlık faktörü için .70'dir. Ölçeğin iki faktörü toplam varyansın %40.41'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Spearman-Brown korelasyon değerinin 0.89, Guttman Split-Half değerinin 0.82, test-tekrar test uygulaması sonucunda güvenirliğinin .86 olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .82, olumlu okuma tutum alışkanlık faktörü için .83, olumsuz okuma tutum alışkanlık faktörü için ise .74 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

4.3.3. Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarını belirlemek amacıyla Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği (YOYAÖ) kullanılmıştır. Ölçek "metin bilgileri", "yazar bilgileri" ve "karakter bilgileri" olmak üzere 3 faktörden ve 25 maddeden oluşmaktadır. YOYAÖ üçlü Likert tipinde bir ölçek olup, derecelendirmesi "1=Katılmıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 3=Katılıyorum" şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan 25'dir. Puanların 75'e yaklaşması yaratıcı okumaya yönelik algının yükseldiğini, puanların 25'e yakın olması ise yaratıcı okumaya yönelik algının düştüğünü göstermektedir. Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .87'dir. Ölçeğin üç faktörü toplam varyansın %41.91'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Spearman-Brown korelasyon değerinin 0.73, Guttman Split-Half değerinin 0.72, ölçeğin iki yarı güvenirlik düzeyinin ise 0.73 olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .83, metin bilgileri faktörü için .67, yazar bilgileri faktörü için .72 ve karakter bilgileri faktörü için ise .53 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri KBF, YAYAÖ ve OYTAÖ ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçesinde öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Veri toplama araçları Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 19.04.2022 tarih ve E-71593 sayılı izinle uygulanmıştır (EK-5). Okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Gönüllük esası gözetilerek öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda, ders aralarında veri toplama araçlarını doldurmaları sağlanmıştır. Veri toplama araçlarının öğrenciler tarafından doldurulması ortalama olarak 20 dakika sürmüştür. Araştırmacı verileri yaklaşık iki haftada toparlamıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Tek değişkenli ya da çok değişkenli iyi planlanmış çalışmalarda dahi kayıp verilerle karşılaşılabilmektedir. Bu yüzden araştırmacılar ilk önce eksik verileri, nedenlerini ve derecelerini belirlemelidirler (Alpar, 2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama araçları genel olarak kontrol edilmiş ve eksik ya da birden fazla işaretlenmiş seçeneği olan ölçekler geçersiz sayılarak değerlendirmeye alınmamış ve veri setinden çıkarılmıştır. Veriler istatistiksel hesaplamaların yapılabilmesi amacıyla SPSS 22 paket programı kullanılarak dijital ortama aktarılmıştır. Elde edilen 669 veriye yönelik yapılan kayıp veri analizleri sonucunda kayıp veri tespit edilmemiştir. Kayıp veri analizinin ardından normallik testleri yapılmış ve veri seti uç değerlerden arındırılmıştır. Geriye kalan 637 veri ile yapılan istatistiksel işlemler .05 anlamlılık düzeyi kabul edilerek yürütülmüştür. Uç değer analizi sonrasında verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Skewness-Kurtosis (Çarpıklık-Basıklık) değerleri incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Verilerin Çarpıklık-Basıklık Analiz Sonuçları

Değişkenler		Faktörler	Çarpıklık	Basıklık
Bağımlı Değişkenler	**YOYAÖ**	Ölçeğin tamamı	.020	.017
		Metin bilgileri	.061	.009
		Yazar bilgileri	.118	.400
		Karakter bilgileri	.252	.883
	OYTAÖ	Ölçeğin tamamı	.416	.577
		Olumlu T.A.	.584	.237
		Olumsuz T.A.	.904	.489
Bağımsız Değişkenler		Cinsiyet	.503	1.753
		Anne eğitim durumu	.192	.682
		Baba eğitim durumu	.261	1.079
		Günlük tutma	.503	.867
		Kitap okuma sıklığı	.246	.481
		Kitaplığı olma	1.368	.130
		Çalışma odası olma	.645	1.589

Tablo 4.2 incelendiğinde, bağımlı değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerlerinin 0.20 ila .904 aralığında olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerlerinin ise .130 ila 1.753 arasında olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri %5 anlamlılık düzeyinde -1.96 ile +1.96 değerleri arasında ise normale yakın bir dağılımın olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2020). Ayrıca ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin YOYAÖ ve OYTAÖ puanlarının histogram grafikleri (Ek-4) incelendiğinde normallik eğrilerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizler parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ilişkin puanlarının cinsiyet, kitaplığa sahip olma ve çalışma odasına sahip olma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ilişkin puanlarının baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, günlük tutma durumu ve kitap okuma sıklığı durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda belirlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferoni ve Tukey anlamlılık testleri yapılmıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarına ilişkin puanlarının cinsiyet, kitaplığa sahip olma ve çalışma odasına sahip olma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarına ilişkin puanlarının baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, günlük tutma durumu ve kitap okuma sıklığı durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda belirlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferoni ve Tukey anlamlılık çözümlemesi yapılmıştır.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okuma algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. İki yada daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan testlerden Pearson korelasyon analizi değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, 2018). Çalışmanın verilerine ait çarpıklık-basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Elde edilen korelasyon değerleri yorumlanırken 0-.30 arası düşük düzey korelasyon, .30-.70 arası orta düzey korelasyon, .70-1.00 arası yüksek düzey korelasyon kriteri olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde genel amaç ve alt amaçlar doğrultusunda beşinci sınıf öğrencilerinin OYTAÖ ve YOYAÖ'ye vermiş oldukları cevapların analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.1'de yer almaktadır.

Tablo 5.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Faktörler	N	$\bar{x}$	Ss
Olumlu tutum ve alışkanlık	637	39.14	7.05
Olumsuz tutum ve alışkanlık	637	35.71	6.73
Ölçeğin tamamı	637	74.85	11.22

Tablo 5.1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği puanlarının ortalamasının 74.85 olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait olumlu tutum ve alışkanlık boyutu puan ortalamasının 39.14 olduğu, olumsuz tutum ve alışkanlık boyutu puan ortalaması ise 35.71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puanın 95 olduğu göz önüne alındığında ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ölçeğin olumlu tutum ve alışkanlık ile olumsuz tutum ve alışkanlıkları boyutlarının ortalamanın (47.5) altında olduğu, ölçeğin tamamına ait puanlarının ise ortalamanın (47.5) üzerinde olduğu belirtilebilir.

5.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.2'de yer almaktadır.

Tablo 5.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	**x̄**	**ss**	**sd**	**t**	**p**	**η^2**
Olumlu Tutum ve Alışkanlık	Kadın	396	39.78	6.95	635	2.905	.004*	0.01
	Erkek	241	38.11	7.09				
Olumsuz Tutum ve Alışkanlık	Kadın	396	36.53	6.47	635	3.984	.000*	0.02
	Erkek	241	34.36	6.94				
Ölçeğin Tamamı	Kadın	396	76.31	10.98	365	4.232	.000*	0.03
	Erkek	241	72.48	11.21				

*p<.05

Tablo 5.2 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu olumlu ve olumsuz tutum ve alışkanlıklarının kadın öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$t(635)_{olumlu}=2.905$; $t(635)_{olumsuz}=3.984$; $p<05$]. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklarında gözlenen varyansın % 1'inin; okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarının gözlenen varyansın % 2'sinin cinsiyet değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okumaya yönelik olumlu ve olumsuz tutum ve alışkanlıklarını düşük düzeyde açıkladığı ifade edilebilir. Ayrıca, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$t(635)=4.232$; $p<05$]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarında gözlenen varyansın %3'ünün cinsiyet değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını düşük düzeyde açıklamaktadır.

5.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5.3'de yer almaktadır.

Tablo 5.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	x̄	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p
Olumlu Tutum ve Alışkanlık	1)Okuma yazması yok	20	39.50	6.47	G.A.	51.46	5	10.29	.206	.960
	2)Sadece okuryazar	34	39.29	4.98	G.İ.	31539.96	631	49.98		
	3)İlkokul Mezunu	170	39.26	6.71	Top.	31591.42	636			
	4)Ortaokul Mezunu	156	38.65	7.14						
	5)Lise Mezunu	126	39.29	7.67						
	6)Üniversite Mezunu	131	39.15	7.37						
	Toplam	637	39.15	7.05						
Olumsuz Tutum ve Alışkanlık	1)Okuma yazması yok	20	35.65	8.89	G.A.	325.09	5	65.02	1.440	.208
	2)Sadece okuryazar	34	33.50	7.20	G.İ.	28481.75	631	45.13		
	3)İlkokul Mezunu	170	35.87	6.25	Top.	28806.85	636			
	4)Ortaokul Mezunu	156	35.40	7.10						
	5)Lise Mezunu	126	35.45	7.35						
	6)Üniversite Mezunu	131	36.71	5.61						
	Toplam	637	35.71	6.73						
Ölçeğin Tamamı	1)Okuma yazması yok	20	75.15	10.66	G.A.	451.76	5	90.35	.716	.611
	2)Sadece okuryazar	34	72.79	9.32	G.İ.	79610.23	631	126.16		
	3)İlkokul Mezunu	170	75.13	10.36	Top.	80062.00	636			
	4)Ortaokul Mezunu	156	74.05	11.97						
	5)Lise Mezunu	126	74.75	12.16						
	6)Üniversite Mezunu	131	76.06	11.01						
	Toplam	637	74.86	11.22						

Tablo 5.3 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ait toplam puanlar arasında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($F=.716$; $p>.05$). Boyut puanlarının analiz sonucunda ise, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık puanları ile olumsuz tutum ve alışkanlık puanlarının da anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{olumlu}=.206$; $F_{olumsuz}=1.440$; $p>.05$).

5.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5.4'de yer almaktadır.

Tablo 5.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	x̄	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η^2
Olumlu Tutum ve Alışkanlık	1) Sadece Okuryazar	29	38.07	6.95	G.A	128.61	4	32.15	.646	.630	
	2)İlkokul Mezunu	130	39.09	6.40	G.İ.	31462.80	632	49.78			
	3)Ortaokul Mezunu	147	39.76	6.93	Top	31591.42	636				
	4)Lise Mezunu	153	38.66	7.45	.						
	5)Üniversite Mezunu	178	39.27	7.28							
	Toplam	637	39.15	7.05							
Olumsuz Tutum ve Alışkanlık	1)Sadeceokur	29	33.17	8.30	G.A	657.84	4	164.46	3.692	.006*	.02
	2)İlkokul	130	35.47	7.00	G.İ.	28149.01	632	44.54			
	3)Ortaokul	147	35.48	6.94	Top	28806.85	636			Fark	
	4)Lise	153	34.95	7.16	.					5>1,	
	5)Üniversite	178	37.15	5.36						4	
	Toplam	637	35.71	6.73							
Ölçeğin Tamamı	1)Sadeceokur	29	71.24	11.00	G.A	1083.79	4	270.94	2.168	.071	
	2)İlkokul	130	74.56	10.87	G.İ.	78978.20	632	124.96			
	3)Ortaokul	147	75.25	11.33	Top	80062.00	636				
	4)Lise	153	73.61	12.08	.						
	5)Üniversite	178	76.42	10.47							
	Toplam	637	74.86	11.21							

*p<.05

Tablo 5.4 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ait toplam puanları arasında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (F=2.168; p>.05). Boyut puanlarının analiz sonucuna göre öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık puanlarının da baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği (F=.646; p>.05); okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlık puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F=3.642; p<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferoni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin olumsuz tutum ve alışkanlık puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre babası üniversite mezunu olanlar ile babası lise mezunu olan ve sadece okuryazar olanlar arasında babası üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya

yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarında gözlenen varyansın % 2'sinin baba eğitim durumu değişkeni ile açıklanabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarını düşük düzeyde açıkladığı ifade edilebilir.

5.5. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği puanlarının günlük tutma durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5.5'te yer almaktadır.

Tablo 5.5. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Günlük Tutma Durumu	N	x̄	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η²
Olumlu Tutum ve Alışkanlık	1)Günlük tutmam	283	37.99	7.42	G.A.	1096.87	2	548.43	11.402	.000*	.04
	2)Arada sırada tutarım	266	35.45	6.78	G.İ.	30494.55	634	48.09		Fark	
	3)Düzenli tutarım	88	41.95	5.72	Top.	31591.42	636			2>1	
	Toplam	637	39.17	7.05						3>2, 1	
Olumsuz Tutum ve Alışkanlık	1)Günlük tutmam	283	35.61	6.94	G.A.	49.40	2	24.70	.545	.580	
	2)Arada sırada tutarım	266	35.99	6.35	G.İ.	28757.44	634	45.35			
	3)Düzenli tutarım	88	35.17	7.17	Top.	28806.85	636				
	Toplam	637	35.71	6.73							
Ölçeğin Tamamı	1)Günlük tutmam	283	73.60	11.56	G.A.	987.16	2	493.58	3.957	.020*	.01
	2)Arada sırada tutarım	266	75.44	10.93	G.İ.	79074.83	634	124.72		Fark	
	3)Düzenli tutarım	88	77.13	10.58	Top.	80062.00	636			3>1	
	Toplam	637	74.86	11.22						2>1	

*p< .05

Tablo 5.5 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ait toplam puanlarının günlük tutma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (F=3.957; p<.05). Boyut puanlarının analizine göre öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık puanlarının da günlük tutma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F=11.402; p<.05). Okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlık puanları ise günlük tutma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (F=.545; p>.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık toplam puanlarının günlük tutma durumu değişkenine göre düzenli günlük

tutanlar ile günlük tutmayanlar arasında düzenli günlük tutanlar lehine; arada sırada günlük tutanlar ile günlük tutmayanlar arasında arada sırada günlük tutanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık puanlarının günlük tutma durumu değişkenine göre düzenli günlük tutanlar ve arada sırada günlük tutanlar ile günlük tutmayanlar arasında düzenli günlük tutanlar ve arada sırada günlük tutanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ait toplam puanlarda gözlenen varyansın % 1'inin; okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklarının gözlenen varyansın % 4'ünün günlük tutma değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Bu doğrultuda günlük tutma durumu değişkeninin öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ait toplam puanları ve olumlu tutum ve alışkanlıkları düşük düzeyde açıkladığı ifade edilebilir.

5.6. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği puanlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5.6'de yer almaktadır.

Tablo 5.6. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kitap Okuma Sıklığı	N	x̄	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η²
Olumlu Tutum ve Alışkanlık	1)Kitap okumam	6	28.17	8.04	G.A.	6267.04	3	2089.26	52.216	.000*	.20
	2)Ayda bir okurum	123	34.34	7.06	G.İ.	25324.37	633	40.00		Fark	
	3)Haftada bir okurum	335	39.07	6.53	Top.	31591.42	636			4>3, 2, 1	
	4)Haftada birden çok okurum	173	43.10	5.21						3>2, 1	
	Toplam	637	39.15	7.05							
Olumsuz Tutum ve Alışkanlık	1)Kitap okumam	6	31.83	3.97	G.A.	676.94	3	225.64	5.078	.002*	.02
	2)Ayda bir okurum	123	34.11	7.03	G.İ.	28129.91	633	44.43		Fark	
	3)Haftada bir okurum	335	35.73	6.63	Top.	28806.85	636			4>2	
	4)Haftada birden çok okurum	173	36.96	6.53							
	Toplam	637	35.71	6.73							
Ölçeğin Tamamı	1)Kitap okumam	6	60.00	7.04	G.A.	11058.79	3	3686.26	33.816	.000*	.14
	2)Ayda bir okurum	123	68.45	10.82	G.İ.	69003.20	633	109.01		Fark	
	3)Haftada bir okurum	335	74.80	10.58	Top.	80062.00	636			4>3, 2, 1	
	4)Haftada birden çok okurum	173	80.06	9.96						3>2,1	
	Toplam	637	74.86	11.22							

*p< .05

Tablo 5.6 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ait toplam puanlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($F=33.816$; $p<.05$). Boyut puanlarının analizine bakıldığında öğrencilerin okumaya yönelik olumlu ve olumsuz tutum ve alışkanlık puanlarının da kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{olumlu}=52.216$, $F_{olumsuz}=5.078$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin tutum ve alışkanlık puanlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre haftada birden çok kitap okuyanlar ile haftada bir kitap okuyan, ayda bir kitap okuyan ve kitap okumayanlar arasında haftada birden çok kitap okuyanlar lehine; haftada bir kitap okuyanlar ile ayda bir kitap okuyan ve kitap okumayanlar arasında haftada bir kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin olumlu tutum ve alışkanlık puanlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre haftada birden fazla kitap okuyanlar ile haftada bir kitap okuyan, ayda bir kitap okuyan ve kitap okumayanlar arasında haftada birden çok kitap okuyanlar lehine; haftada bir kitap okuyanlar ile ayda bir kitap okuyan ve kitap okumayanlar arasında haftada bir kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu; olumsuz tutum ve alışkanlık puanlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre haftada birden fazla kitap okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında haftada birden çok kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının gözlenen varyansın % 14'ünün; okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklarının gözlenen varyansın % 20'sinin; olumsuz tutum ve alışkanlıklarının gözlenen varyansın % 2'sinin kitap okuma sıklığı değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir.

5.7. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği puanlarının evde kitaplık bulunma durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.7'de yer almaktadır.

Tablo 5.7. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Boyutlar	**Kitaplık Bulunma**	**N**	**x̄**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Olumlu Tutum ve Alışkanlık	Var	498	39.11	7.01	635	-.612	.344
	Yok	139	39.28	7.22			
Olumsuz Tutum ve Alışkanlık	Var	498	35.53	6.73	635	-1.314	.799
	Yok	139	36.37	6.72			
Ölçeğin Tamamı	Var	498	74.63	11.22	635	-.948	.189
	Yok	139	75.65	11.23			

Tablo 5.7 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ait toplam puanlarının evde kitaplık bulunma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [t(635)=-.948; p>05]. Boyutların analizine göre ise öğrencilerin okumaya yönelik olumlu ve olumsuz tutum ve alışkanlıkları boyutlarının da evde kitaplık bulunma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(635)_{olumlu}$= -.612; $t(635)_{olumsuz}$=-1.314; p>.05].

5.8. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği puanlarının evde çalışma odası bulunma durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 5.8'de yer almaktadır.

Tablo 5.8. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarının Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Odası Bulunma	N	x̄	ss	sd	t	p
Olumlu Tutum ve Alışkanlık	Var	416	39.50	7.22	635	1.754	.080
	Yok	221	38.48	6.69			
Olumsuz Tutum ve Alışkanlık	Var	416	35.74	6.66	635	.163	.871
	Yok	221	35.65	6.87			
Ölçeğin Tamamı	Var	416	75.25	11.34	635	1.198	.231
	Yok	221	74.13	10.97			

Tablo 5.8 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ait toplam puanlarının evde çalışma odası bulunma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [t(635)=1.198; p>05]. Boyutların analizine göre ise öğrencilerin okumaya yönelik olumlu ve olumsuz tutum ve alışkanlıkları boyutlarının da evde çalışma odası bulunma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(635)_{olumlu}$= 1.754; $t(635)_{olumsuz}$=.163; p>.05].

5.9. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.9'da yer almaktadır.

Tablo 5.9. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Boyutlar	N	x̄	ss
Metin Bilgisi	637	25.33	4.17
Yazar Bilgisi	637	20.81	4.22
Karakter Bilgisi	637	5.66	1.72
Ölçeğin tamamı	637	51.80	8.60

Tablo 5.9 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği puanlarının ortalamasının 51.80 olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait metin bilgisi boyutu

puan ortalamasının 25.33, yazar bilgisi boyutu puan ortalamasının 20.81, karakter bilgisi boyutu puan ortalamasının ise 5.66 olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puanın 75 olduğu göz önüne alındığında, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ölçeğin tamamına ait yaratıcı okuma algıları puanlarının ortalamanın (37.5) üzerinde olduğu, boyutlara ait puanların ise ortalamanın (37.5) altında olduğu belirtilebilir.

5.10. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 5.10'da yer almaktadır.

Tablo 5.10. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	**x̄**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Metin Bilgisi	Kadın	396	25.37	4.22	635	.258	.796
	Erkek	241	25.28	4.11			
Yazar Bilgisi	Kadın	396	20.91	4.30	635	.762	.447
	Erkek	241	20.65	4.08			
Karakter Bilgisi	Kadın	396	5.75	1.74	635	1.675	.094
	Erkek	241	5.51	1.68			
Ölçeğin Tamamı	Kadın	396	52.03	8.81	635	.834	.405
	Erkek	241	51.44	8.25			

Tablo 5.10 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarına ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(635)=.834$; $p>.05$]. Boyutların analizine göre öğrencilerin yaratıcı okuma algılarının metin, yazar ve karakter bilgisi boyutlarının da cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$t(635)_{metin}=.258$; $t(635)_{yazar}=.762$; $t(635)_{karakter}=1.675$; $p>.05$].

5.11. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5.11'de yer almaktadır.

Tablo 5.11. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	x̄	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η²
Metin Bilgisi	1) Okuma yazması yok	20	23.45	2.33	G.A.	276.91	5	55.38	3.227	.007*	.03
	2) Sadece okuryazar	34	25.56	3.18	G.İ.	10830.52	631	17.16		Fark	
	3)İlkokul Mezunu	170	25.06	4.48	Top.	11107.44	636			6>4	
	4)Ortaokul Mezunu	156	24.73	3.63							
	5)Lise Mezunu	126	25.70	4.54							
	6)Üniversite Mezunu	131	26.28	4.28							
	Toplam	637	25.33	4.18							
Yazar Bilgisi	1)Okuma yazması yok	20	19.20	3.98	G.A.	347.27	5	69.45	3.992	.001*	.03
	2)Sadece okuryazar	34	20.44	3.78	G.İ.	10978.86	631	17.39		Fark	
	3) İlkokul Mezunu	170	20.24	4.25	Top.	11326.14	636				
	4) Ortaokul Mezunu	156	20.38	4.14						6>4, 3	
	5)Lise Mezunu	126	21.29	4.14							
	6)Üniversite Mezunu	131	21.97	4.25							
	Toplam	637	20.81	4.22							
Karakter Bilgisi	1)Okuma yazması yok	20	5.05	1.67	G.A.	9.11	5	1.82	.612	.691	
	2)Sadece okuryazar	34	5.76	1.72	G.İ.	1879.63	631	2.97			
	3)İlkokul Mezunu	170	5.64	1.79	Top.	1888.75	636				
	4)Ortaokul Mezunu	156	5.74	1.62							
	5)Lise Mezunu	126	5.68	1.72							
	6)Üniversite Mezunu	131	5.64	1.77							
	Toplam	637	5.66	1.72							
Ölçeğin Tamamı	1)Okuma yazması yok	20	47.70	6.80	G.A.	1275.39	5	255.07	3.513	.004*	.03
	2)Sadece okuryazar	34	51.76	6.70	G.İ.	45811.24	631	72.60		Fark	
	3)İlkokul Mezunu	170	50.93	8.91	Top.	47086.63	636			6>4, 3, 1	
	4)Ortaokul Mezunu	156	50.85	7.80							
	5)Lise Mezunu	126	52.67	9.11							
	6)Üniversite Mezunu	131	53.89	8.86							
	Toplam	637	51.81	8.60							

*p<.05

Tablo 5.11 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarına ait toplam puanların anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F=3.513; p<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferoni çoklu karşılaştırma testi sonucunda annesi üniversite mezunu olanlar ile annesi ortaokul, ilkokul mezunu olan ve okuma yazma bilmeyenler arasında annesi üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarında gözlenen varyansın %3'ünün anne eğitim durumu

değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla anne eğitim durumu değişkeni öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarını düşük düzeyde açıklamaktadır.

Boyut puanlarının analizine göre öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği metin bilgisi ve yazar bilgisi boyutlarının da anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı (F_{metin}=3.227; F_{yazar}=3.992; p<.05); karakter bilgisi boyutunun ise anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{karakter}$=.612; p>.05). Metin bilgisi boyutunda görülen anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Bonferoni çoklu karşılaştırma testi sonucunda annesi üniversite mezunu olanlar ile annesi ortaokul mezunu olanlar arasında annesi üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yazar bilgisi boyutunda görülen anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Bonferoni çoklu karşılaştırma testi sonucunda annesi üniversite mezunu olanlar ile annesi ortaokul mezunu ve ilkokul mezunu olanlar arasında annesi üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının metin bilgisi ve yazar bilgisi boyutlarında gözlenen varyansın % 3'ünün anne eğitim durumu değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla anne eğitim durumu değişkeni öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algıları metin bilgisi ve yazar bilgisi boyutlarındaki anlamlı farklılığı düşük düzeyde açıklamaktadır.

5.12. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5.12'de yer almaktadır.

Tablo 5.12. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	x̄	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η^2
Metin Bilgisi	1))Sadece okuryazar	29	24.14	3.83	G.A.	98.74	4	24.68	1.417	.227	
	2)İlkokul Mezunu	130	25.07	4.09	G.İ.	11008.69	632	17.41			
	3)Ortaokul Mezunu	147	25.30	3.86	Top.	11107.44	636				
	4)Lise Mezunu	153	25.22	4.09							
	5)Üniversite Mezunu	178	25.84	4.59							
	Toplam	637	25.33	4.18							
Yazar Bilgisi	1))Sadece okuryazar	29	19.69	4.39	G.A.	279.78	4	69.94	4.002	.003*	.03
	2)İlkokul Mezunu	130	19.86	3.79	G.İ.	11046.35	632	17.47		Fark	
	3)Ortaokul Mezunu	147	20.86	4.24	Top.	11326.14	636			6>2	
	4)Lise Mezunu	153	20.82	4.15							
	5)Üniversite Mezunu	178	21.65	4.39							
	Toplam	637	20.81	4.22							
Karakter Bilgisi	1))Sadece okuryazar	29	5.24	1.86	G.A.	24.51	4	6.12	2.077	.082	
	2)İlkokul Mezunu	130	5.37	1.55	G.İ.	1864.24	632	2.95			
	3)Ortaokul Mezunu	147	5.85	1.72	Top.	1888.75	636				
	4)Lise Mezunu	153	5.65	1.72							
	5)Üniversite Mezunu	178	5.79	1.81							
	Toplam	637	5.66	1.72							
Ölçeğin Tamamı	1))Sadece okuryazar	29	49.07	8.36	G.A.	909.92	4	227.4	3.113	.015*	.02
	2)İlkokul Mezunu	130	50.30	7.78	G.İ.	46176.71	632	8		Fark	
	3)Ortaokul Mezunu	147	52.01	8.36	Top.	47086.63	636	73.06		6>2	
	4)Lise Mezunu	153	51.70	8.48							
	5)Üniversite Mezunu	178	53.29	9.30							
	Toplam	637	51.81	8.60							

*p<.05

Tablo 5.12 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarına ait toplam puanların baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F=3.113; p<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferoni çoklu karşılaştırma testi sonucunda babası üniversite mezunu olanlar ile babası ilkokul mezunu olanlar arasında babası üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarında gözlenen varyansın % 2'sinin baba eğitim durumu değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla baba eğitim durumu değişkeni öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarını düşük düzeyde açıklamaktadır.

Boyut puanlarının analizine göre öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği yazar bilgisi boyutunun da baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı (F_{yazar}=4.002; p<.05); metin bilgisi ve karakter bilgisi boyutlarının ise baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (F_{metin}=1.417; $F_{karakter}$=2.077; p>.05). Yazar bilgisi boyutunda görülen anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Bonferoni çoklu karşılaştırma testi sonucunda babası üniversite mezunu olanlar ile babası ilkokul mezunu olanlar arasında babası

üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının yazar bilgisi boyutunda gözlenen varyansın % 3'ünün baba eğitim durumu değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla baba eğitim durumu değişkeni öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algıları yazar bilgisi boyutundaki anlamlı farklılığı düşük düzeyde açıklamaktadır.

5.13. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği puanlarının günlük tutma durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5.13'de yer almaktadır.

Tablo 5.13. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Günlük Tutma Durumu	N	x̄	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	Ƞ²
Metin Bilgisi	1)Günlük tutmam	283	25.95	4.43	G.A.	206.01	2	103.43	6.016	.003*	.02
	2)Arada sırada tutarım	266	25.28	3.78	G.İ.	10900.57	634	17.19		Fark	
	3)Düzenli tutarım	88	26.71	4.29	Top.	11107.44	636			3>2,	
	Toplam	637	25.33	4.18						1	
Yazar Bilgisi	1)Günlük tutmam	283	20.12	4.38	G.A.	252.01	2	126.00	7.214	.001*	.02
	2)Arada sırada tutarım	266	21.29	4.09	G.İ.	11074.12	634	17.46		Fark	
	3)Düzenli tutarım	88	21.60	3.76	Top.	11326.14	636			3>1	
	Toplam	637	20.81	4.22						2>1	
Karakter Bilgisi	1)Günlük tutmam	283	5.44	1.68	G.A.	30.25	2	15.13	5.161	.006*	.02
	2)Arada sırada tutarım	266	5.77	1.75	G.İ.	1858.49	634	2.93		Fark	
	3)Düzenli tutarım	88	6.05	1.69	Top.	1888.75	636			3>1	
	Toplam	637	5.66	1.72							
Ölçeğin Tamamı	1)Günlük tutmam	283	50.51	8.99	G.A.	1121.66	2	560.83	7.736	.000*	.02
	2)Arada sırada tutarım	266	52.35	8.05	G.İ.	45964.96	634	72.50		Fark	
	3)Düzenli tutarım	88	54.35	8.33	Top.	47086.63	636			3>2,1	
	Toplam	637	51.81	8.60						2>1	

*p<.05

Tablo 5.13 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının günlük tutma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F=7.736; p<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferoni çoklu karşılaştırma testi sonucunda düzenli günlük tutanlar ile arada sırada günlük tutanlar ve günlük tutmayanlar arasında düzenli günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Arada sırada günlük tutanlar ile

günlük tutmayanlar arasında ise arada sırada günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarının gözlenen varyansın %2'sinin günlük tutma durumu değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla günlük tutma durumu değişkeni öğrencilerin yaratıcı okuma algılarını düşük düzeyde açıklamaktadır.

Boyut puanlarının analizine göre öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği metin bilgisi, yazar bilgisi ve karakter bilgisi boyutlarının da günlük tutma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F_{metin}=1.417; F_{yazar}=4.002; $F_{karakter}$=2.077; $p<.05$). Boyutlarda görülen anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Bonferoni çoklu karşılaştırma testi sonucunda metin bilgisi boyutu açısından düzenli günlük tutanlar ile arada sırada günlük tutanlar ve günlük tutmayanlar arasında düzenli günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yazar bilgisi boyutu açısından düzenli günlük tutanlar ile arada sırada günlük tutanlar ve günlük tutmayanlar arasında düzenli günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Arada sırada günlük tutanlar ile günlük tutmayanlar arasında ise arada sırada günlük tutanlar arasında arada sırada günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Karakter bilgisi boyutu açısından düzenli günlük tutanlar ile arada sırada günlük tutanlar ve günlük tutmayanlar arasında düzenli günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarının metin bilgisi, yazar bilgisi ve karakter bilgisi boyutlarında gözlenen varyansın %2'sinin günlük tutma durumu değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir.

5.14. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği puanlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5.14'te yer almaktadır.

Tablo 5.14. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kitap Okuma Sıklığı	N	x̄	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η²
Metin Bilgisi	1)Kitap okumam	6	21.00	3.74	G.A	625.32	3	208.44	12.587	.000*	.06
	2)Ayda bir okurum	123	24.13	4.14	.	10482.12	633	16.55		Fark	
	3)Haftada bir okurum	335	25.15	3.95	G.İ.	11107.44	636			4>3,	
	4)Haftada birden çok okurum	173	26.70	4.24	Top.					2, 1	
	Toplam	637	25.33	4.18							
Yazar Bilgisi	1)Kitap okumam	6	15.50	3.21	G.A	321.36	3	107.12	6.162	.000*	.03
	2)Ayda bir okurum	123	20.54	3.79	.	11004.77	633	17.38		Fark	
	3)Haftada bir okurum	335	20.58	4.13	G.İ.	11326.14	636			4>3,	
	4)Haftada birden çok okurum	173	21.66	4.51	Top.					1	
	Toplam	637	20.81	4.22						3>1	
										2>1	
Karakter Bilgisi	1)Kitap okumam	6	4.50	1.05	G.A	8.48	3	2.83	.953	.415	
	2)Ayda bir okurum	123	5.69	1.76	.	1880.26	633	2.97			
	3)Haftada bir okurum	335	5.65	1.67	G.İ.	1888.75	636				
	4)Haftada birden çok okurum	173	5.70	1.81	Top.						
	Toplam	637	5.66	1.72							
Ölçeğin Tamamı	1)Kitap okumam	6	41.00	7.51	G.A	1898.59	3	632.86	8.865	.000*	.04
	2)Ayda bir okurum	123	50.36	8.08	.	45188.04	633	71.38		Fark	
	3)Haftada bir okurum	335	51.37	8.20	G.İ.	47086.63	636			4>3,	
	4)Haftada birden çok okurum	173	54.06	9.17	Top.					2, 1	
	Toplam	637	51.81	8.60						3>1	
										2>1	

*p<.05

Tablo 5.14 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarına ait toplam puanların günlük tutma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F=7.736; p<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferoni çoklu karşılaştırma testi sonucunda düzenli günlük tutanlar ile arada sırada günlük tutanlar ve günlük tutmayanlar arasında düzenli günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Arada sırada günlük tutanlar ile günlük tutmayanlar arasında arada sırada günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarında gözlenen varyansın %2'sinin günlük tutma durumu değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla günlük tutma durumu değişkeni öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarını düşük düzeyde açıklamaktadır.

Boyut puanlarının analizine göre öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği metin bilgisi, yazar bilgisi ve karakter bilgisi boyutlarının da günlük tutma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F_{metin}=1.417; F_{yazar}=4.002; $F_{karakter}$=2.077; p<.05). Boyutlarda görülen anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Bonferoni çoklu karşılaştırma testi sonucunda metin bilgisi boyutu açısından düzenli günlük tutanlar ile arada sırada günlük tutanlar ve günlük tutmayanlar

arasında düzenli günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yazar bilgisi boyutu açısından düzenli günlük tutanlar ile arada sırada günlük tutanlar ve günlük tutmayanlar arasında düzenli günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Arada sırada günlük tutanlar ile günlük tutmayanlar arasında ise arada sırada günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Karakter bilgisi boyutu açısından düzenli günlük tutanlar ile arada sırada günlük tutanlar ve günlük tutmayanlar arasında düzenli günlük tutanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarının metin bilgisi, yazar bilgisi ve karakter bilgisi boyutlarında gözlenen varyansın %2'sinin günlük tutma durumu değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir.

5.15. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği puanlarının evde kitaplık bulunma durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.15'te yer almaktadır.

Tablo 5.15. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Evde Kitaplık Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Boyutlar	**Kitaplık Bulunma**	**N**	**x̄**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Metin Bilgisi	Var	498	25.41	4.21	635	.404	.406
	Yok	139	25.07	4.06			
Yazar Bilgisi	Var	498	20.86	4.22	635	.506	.613
	Yok	139	20.65	4.25			
Karakter Bilgisi	Var	498	5.67	1.73	635	.731	.744
	Yok	139	5.62	1.71			
Ölçeğin Tamamı	Var	498	51.94	8.59	635	.899	.473
	Yok	139	51.35	8.66			

Tablo 5.15 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının evde kitaplık bulunma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [t(635)=.899; p>05]. Boyutların analizine göre, öğrencilerin yaratıcı okuma algısı metin bilgisi, yazar bilgisi, karakter bilgisi

boyutlarının da evde kitaplık bulunma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(635)_{metin}$= .404; $t(635)_{yazar}$=.506; $t(635)_{karakter}$=.731; p>.05].

5.16. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği puanlarının evde çalışma odası bulunma durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 5.16'da yer almaktadır.

Tablo 5.16. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okumaya Yönelik Algılarının Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Boyutlar	**Çalışma Odası Bulunma**	**N**	**x̄**	**ss**	**sd**	**t**	**P**	**η²**
Metin Bilgisi	Var	416	25.65	4.28	635	2.673	.008*	.01
	Yok	221	24.73	3.93				
Yazar Bilgisi	Var	416	21.08	4.20	635	.770	.027*	.01
	Yok	221	20.31	4.21				
Karakter Bilgisi	Var	416	5.68	1.72	635	.293	.770	
	Yok	221	5.63	1.74				
Ölçeğin Tamamı	Var	416	52.41	8.71	635	2.444	.015*	.01
	Yok	221	50.67	8.31				

*p<.05

Tablo 5.16 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarına ait toplam puanların evde çalışma odası bulunma değişkenine göre çalışma odası olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [t(635)=2.444; p<.05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarında gözlenen varyansın % 1'inin evde çalışma odası bulunma değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla evde çalışma odası bulunma değişkeni öğrencilerin yaratıcı okuma algılarını düşük düzeyde açıklamaktadır.

Boyutların analizine göre ise öğrencilerin yaratıcı okuma algıları metin bilgisi ve yazar bilgisi boyutlarının evde çalışma odası bulunma değişkenine göre çalışma odası olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı [$t(635)_{metin}$=2.673; $t(635)_{yazar}$=.770; p<.05];

karakter bilgisi boyutunun ise evde çalışma odası bulunma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(635)_{karakter}$=.293; p>05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algıları metin bilgisi ve yazar bilgisi boyutlarında gözlenen varyansın %1'inin evde çalışma odası bulunma değişkeni ile açıklanabileceği belirtilebilir.

5.17. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıkları İle Yaratıcı Okumaya Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları Tablo 5.17'de verilmiştir.

Tablo 5.17. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıkları ile Yaratıcı Okumaya Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	Pearson Korelasyon	p
OYTAÖ*YOYAÖ	637	.260	.000*
OYTAÖ*YOYAÖ-Metin Bilgisi	637	.307	.000*
OYTAÖ*YOYAÖ-Yazar Bilgisi	637	.277	.000*
OYTAÖ*YOYAÖ-Karakter Bilgisi	637	-.004	.914
YOYAÖ*OYTAÖ-Olumlu Tutum ve Alışkanlık	637	.424	.000*
YOYAÖ*OYTAÖ-Olumsuz Tutum ve Alışkanlık	637	-.011	.778

*p<.05

Tablo 5.17 incelendiğinde beşinci sınıf ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık toplam puanları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları toplam puanları (Pearson R=.260; p<.000) ve okumaya yönelik tutum ve alışkanlık toplam puanları ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği yazar bilgisi boyutu toplam puanları (Pearson R=.277; p<.000) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık toplam puanları ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği metin bilgisi boyutu toplam puanları (Pearson R=.307; p<.000) ve yaratıcı okumaya yönelik algı toplam puanları ile okumaya yönelik tutum ve

alışkanlık olumlu tutum boyutu toplam puanları (Pearson R=.424; p<.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık toplam puanları ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği karakter bilgisi boyutu toplam puanları ve yaratıcı okumaya yönelik algı toplam puanları ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlık olumsuz tutum boyut puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algılarının incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ait bulgulardan yola çıkarak varılan sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının genel olarak ortalamanın üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Cinsiyet değişkeninin beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu; kadın öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Baba eğitim durumu değişkeninin beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde genel olarak etkili olmadığı, olumsuz tutum ve alışkanlık boyutu açısından babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarının babası lise mezunu olan ve sadece okuryazar olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Günlük tutma durumu değişkenine göre düzenli günlük tutan beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının genel olarak yüksek olduğu; düzenli günlük tutan ve arada sırada günlük tutan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının günlük tutmayanlardan yüksek olduğu; ancak ölçeğin olumsuz tutum ve alışkanlık boyutunda günlük tutma durumu değişkeninin beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Kitap okuma sıklığı değişkenine göre haftada birden çok kitap okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının genel olarak yüksek olduğu; haftada birden çok kitap okuyan, haftada bir kitap okuyan ve ayda bir kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının kitap okumayanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma sıklığı değişkeninin beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıkları üzerinde de düşük düzeyde etkili olduğu; haftada birden çok kitap

okuyan öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6. Anne eğitim durumu değişkeni, evde kitaplık bulunma durumu ve evde çalışma odası bulunma durumu değişkenlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. Anne eğitim durumu değişkenine göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının genel olarak yüksek olduğu; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının annesi ortaokul mezunu, ilkokul mezunu olan ve okumaz yazmaz olanlardan daha yüksek olduğu; ancak karakter bilgisi boyutunda anne eğitim durumu değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
9. Baba eğitim durumu değişkenine göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının genel olarak yüksek olduğu; babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının babası ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek olduğu; ancak metin bilgisi ve karakter bilgisi boyutlarında baba eğitim durumu değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
10. Günlük tutma durumu değişkenine göre düzenli günlük tutan beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının genel olarak yüksek olduğu; düzenli günlük tutan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının günlük tutmayanlardan ve arada sırada günlük tutanlardan yüksek olduğu; arada sırada günlük tutan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının da günlük tutmayanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
11. Kitap okuma sıklığı değişkenine göre haftada birden çok kitap okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının genel olarak yüksek olduğu; haftada birden çok kitap okuyan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının haftada bir kitap okuyan, ayda bir kitap okuyan ve kitap okumayanlardan yüksek olduğu ancak karakter bilgisi boyutunda kitap okuma sıklığı değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

12. Evde çalışma odası bulunma durumu değişkenine göre çalışma odası olan beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının genel olarak yüksek olduğu; evde çalışma odası bulunan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının evde çalışma odası bulunmayanlardan daha yüksek olduğu ancak karakter bilgisi boyutunda evde çalışma odası bulunma değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
13. Cinsiyet değişkeni ve evde kitaplık bulunma durumu değişkeninin beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
14. Araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algılarının aynı yönde değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Tartışma

Araştırma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirebildikleri ve deneyimler yaşayarak okuma alışkanlığı geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Balcı, Uyar ve Büyükikiz (2012) tarafından yürütülen çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Can, Deniz ve Çeçen (2016) beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu; Durualp, Çiçekoğlu ve Durulap (2013) sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yüksek olduğu; Ürün Karahan (2015) beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının yüksek olduğu; Gür Erdoğan ve Demir (2016) altıncı sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının orta düzeyde olduğu; Akkaya ve Özdemir (2013) lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu; İnan (2005) 10, 11 ve 12 yaşındaki ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başaran ve Ateş de (2009) beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Ancak Ley ve diğerleri (2006) altıncı sınıf öğrencileriyle yürüttükleri

boylamsal çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve okuma davranış düzeylerinin zamanla azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun nedeni ortaokul dönemi öğrencilerinin gelişimsel özelliklerinden dolayı farklı faaliyetlere merak duyarak okuma faaliyetinden zevk almamaları ve bu nedenle zaman ayırmak istememeleri olabilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu durum erkek öğrencilerin daha dışa dönük ve hareketli olmasına karşın, kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında kitap okuma gibi içe dönük aktivitelere yönlendirilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonucunu destekleyen birçok çalışma ile karşılaşılmıştır. Sallabaş (2008) sekizinci sınıfta öğrenim gören kadın öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başaran ve Ateş (2009) beşinci sınıfta öğrenim gören kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Benzer olarak Balcı (2009) ve Mete (2012) sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan kadın öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu; Gür Erdoğan ve Demir (2016) altıncı sınıfta öğrenim gören kadın öğrencilerinin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu; Akkaya ve Özdemir (2013) lisede öğrenim gören kadın öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları baba eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin olumsuz tutum ve alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üniversite mezunu olan babaların sahip oldukları refah düzeyine paralel olarak çocuklarına sundukları teknolojik imkânlarla öğrencilerin kitap okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca, üniversite mezunu olan babaların çocuklarından kitap okumaya yönelik yüksek düzeyde tutum ve davranış sergileme beklentisi içinde olmaları öğrencilerde okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlık tepkisi gelişmesine neden olmuş olabilir. Bu çalışmadan farklı olarak Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) çalışmalarında babası üniversite mezunu olan

öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu; Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveyni olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının da yüksek olduğu; İnan (2005) babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma tutumlarının babası lise mezunu olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Gür Erdoğan ve Demir (2016) öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının baba eğitim durumu değişkenine göre; Batur, Gülveren ve Bek (2010) öğrencilerin okuma alışkanlıklarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna erişmişlerdir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları günlük tutma durumu değişkeni açısından incelendiğinde, düzenli günlük tutan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının günlük tutmayanlardan yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Günlük tutma davranışı öğrencilerin yazma becerisine ek olarak dil gelişimine de destek sağlayan bir faaliyet olduğu için okuma becerisiyle birlikte ele alınabilir. Günay (2013) 11 yaşından itibaren ergenliği de içine alan dönemi dil gelişimi açısından kelime dağarcığının en geniş olduğu ve anlamsal yapıların kullanımının oldukça önemli hale geldiği dönem olarak ifade eder. Okuma becerisinin ve okuma alışkanlığının da olgunluk seviyesine ulaştığı ortaokul beşinci sınıf düzeyinde günlük tutma, anlamsal yapı kullanımının sergilendiği bir araç olarak ele alınabilir. Öğrencilerin kitap okuyarak genişlettikleri kelime hazinelerini kullanarak günlük tutmaları, günlük tutarken kullandıkları anlamsal ifadelerle kendilerini ifade etmeleri okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına katkı sağlayabilir. Graham (2015) sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük tutmalarının kapsamlı okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Kaiser (2003) beşinci sınıf öğrencilerinin okudukları kitaplara dair yazdıkları günlükleri elektronik posta yoluyla öğretmenlerine göndermelerinin öğrencilerin kitap okuma isteğine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ulusal alanyazın incelendiğinde öğrenci günlüklerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları kitap okuma sıklığı değişkeni açısından incelendiğinde haftada birden fazla kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere kitap okumaya yönelik tutum ve alışkanlığı yüksek olan

bireylerin gün içerisinde kitap okuma faaliyetine daha fazla zaman ayırma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuca benzer olarak Gür Erdoğan ve Demir (2016) dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında, her gün kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğunu; Balcı; Uyar ve Büyükikiz (2012) altıncı sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. İnan (2005) her gün düzenli kitap okuyan ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu; Yurdakul, Beyazıt ve Ayhan (2020) her gün ya da haftada birkaç gün kitap okuyan ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu; Öztürk ve Aydemir de (2013) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma için ayırdıkları günlük süre arttıkça okuma motivasyonlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda haftada birden çok kitap okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlık düzeylerinin ayda bir kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum haftada birden çok kitap okuyan öğrencilerin kitap okuma eylemini, görev yerine getirme, artı puan alma gibi dış motivasyon kaynakları ile hareket ederek gerçekleştirmeleri sonucunda ortaya çıkmış olabilir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Demir (2022) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile okumaya ilişkin iç motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve iç motivasyonu yüksek olan öğrencilerin düzenli kitap okuma davranışı sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları anne eğitim durumu değişkeni, evde kitaplık bulunma durumu, evde çalışma odası bulunma durumu değişkenleri açısından incelendiğinde, bu değişkenlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında bu durumun nedeni öğrenci annelerinin çocuk eğitimi konusunda gelişime açık olması ve eğitim durumundan bağımsız olarak veli eğitimi gibi eğitsel faaliyetlere katılmış olmaları olabilir. Balcı (2009) sekizinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında araştırma bulgusuna paralel olarak öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Akkaya ve Özdemir (2013) ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Evde kitaplık

bulunma durumu değişkeni açısından ele alındığında bu durumun nedeni öğrencilerin okul ortamında sınıf kitaplığı ve okul kütüphanelerinden istedikleri kitaplara kolayca ulaşabiliyor olması olabilir. Balcı Uyar ve Büyükikiz (2010) altıncı sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul ve sınıf kitaplıklarını kullandığı bulgusuna erişmişlerdir. Bu çalışma sonucundan farklı olarak Gür Erdoğan ve Demir (2016) evinde kitaplık bulunan dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu; Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) evde kitaplık bulunmasının sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Evde çalışma odası bulunma durumu değişkeni açısından ele alındığında bu durum öğrenci velilerinin çalışma odası hazırlayabilecek imkâna sahip olmasa dahi çocukları için yaşam alanlarını düzenleyebilecek duyarlılığa sahip olması ile açıklanabilir. Bu çalışmanın bulgusundan farklı olarak Özdemir ve Şerbetçi (2018) çalışma odasına sahip olan dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu; Tüzer (2016) çalışma odası bulunan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Sabak Kaldan da (2007) çalışma odasına sahip olan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının genel olarak ortalamanın üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde çalışmanın bulgularını destekleyen farklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Kayır (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gürer (2021) dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışmanın ön test bulgularında öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Araştırmanın bulgusundan farklı olarak Kasap (2019) dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışmada öğrencilerin yaratıcı okuma ön test puanlarının ortalamanın altında olduğunu ve öğrencilerin yaratıcı okuma algılarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aktaş'ın (2021) öğretim programı okuma kazanımlarını incelemesi sonucunda, ilkokul düzeyindeki 103 kazanımdan sadece 14'ünün yaratıcı okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının düşük ya da orta düzeyde olmasının nedeni olabilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları anne eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarının annesi ortaokul mezunu olan, ilkokul mezunu olan ve okumaz yazmaz olanlardan daha yüksek olduğu; ancak karakter bilgisi boyutunda anne eğitim durumu değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Annenin eğitim düzeyinin yüksek olmasının, çocuğuna yaratıcı okuma becerisinin gelişimini destekleyici bir ortam oluşturmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Kayır (2022) ilkokul öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı; Yetgin (2020) dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Tezel (2012) annesi üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık becerisinin daha yüksek olduğu; Ceylan ve Ömeroğlu (2012) annesi üniversite mezunu olan 60-72 ay arası çocukların yaratıcı drama eğitimi sonucunda olumlu sosyal duygusal davranışlar sergileme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucundan farklı olarak Sur (2020) ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin yaratıcılıklarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna erişmiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları baba eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının babası ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek olduğu; ancak metin bilgi ve karakter bilgisi boyutlarında baba eğitim durumu değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeyinin yüksek olması çocukların yaratıcılıklarını rahatlıkla ortaya koyabileceği bir aile ortamı oluşmasına katkı sağlayabilir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Kayır (2022) ilkokul öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; Yetgin (2020) dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sur (2020) ortaokul öğrencilerinin yaratıcılıklarının baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları günlük tutma durumu değişkeni açısından incelendiğinde, düzenli günlük tutan öğrencilerin yaratıcı okumaya

yönelik algılarının günlük tutmayanlardan ve arada sırada günlük tutanlardan yüksek olduğu; arada sırada günlük tutan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının da günlük tutmayanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı okuma etkinlileriyle hayal güçleri aktif olan öğrencilerin günlük tutmaları özgün ürünler ortaya çıkarmalarına katkı sağlar (Yurdakal, 2018). Eren Yıldırım (2022) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında yaratıcı okuma becerisinin uygulamalı olarak yürütülmesinin kalıcı öğrenme sağlayacağını belirtirken, kullanılan metinlerle ilgili günlük tutmanın yaratıcı okumaya yönelik algılarına katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Zorbaz ve Habeş (2015) ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında günlük tutan öğrencilerin Türkçe dersine olumlu tutum sergilediği bulgusuna erişmiştir. Graham (2015) günlük tutmanın sekizinci sınıf öğrencilerinin kapsamlı okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Kaiser (2003) ise okuduğu kitaplarla ilgi günlük yazan ve yazdıklarını elektronik posta ile öğretmenlerine gönderen beşinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma isteğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları kitap okuma sıklığı değişkeni açısından incelendiğinde, haftada birden çok kitap okuyan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının haftada bir kitap okuyan, ayda bir kitap okuyan ve kitap okumayanlardan yüksek olduğu; ancak karakter bilgisi boyutunda kitap okuma sıklığı değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuyan bireylerin hayal güçlerini daha etkin bir şekilde kullandığı dikkate alındığında kitap okuma sıklığının yüksek olması öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkı sağlıyor olabilir. Benzer olarak Yetgin (2020) ilkokul öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılaştığını tespit etmiştir. Gür Erdoğan ve Demir (2016) her gün kitap okuduğunu belirten dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Adıgüzel ve Süslü (2017) üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurduğu çalışmalarında, yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında öğrencilerin kitap okuma isteğinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) Türkçe öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışmalarında öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak Witty (1974) üstün zekâ ve yaratıcılık özelliklerine sahip

çocukların doğasını açıkladığı kitabında, aile ortamında yüksek sesle etkileşimli bir şekilde kitap okunan ve sorduğu sorulara sabırlı bir şekilde cevap verilen çocukların yaratıcılık becerilerinin daha gelişmiş olduğunu belirtmektedir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları evde çalışma odası bulunma durumu değişkeni açısından incelendiğinde, evde çalışma odası bulunan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının evde çalışma odası bulunmayanlardan daha yüksek olduğu; ancak karakter bilgisi boyutunda evde çalışma odası bulunma değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çalışma odasına sahip olması gözlerden uzak bir şekilde yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri bir ortam oluşmasına ve yaratıcı okuma becerilerine katkı sağlayabilir. Özdemir ve Şerbetçi (2018) çalışma odasına sahip olan dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu; Köseoğlu (2011) çalışma odasına sahip olan yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ökcü (2019) özel yetenekli olan ve olağan gelişim gösteren beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında özel yetenekli grupta bulunan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerilerinin kişisel çalışma masasına sahip olma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak olağan gelişim gösteren öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının kişisel çalışma masasına sahip olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülürken okuduğunu anlama becerilerinin kişisel çalışma masasına sahip olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna erişilmiştir. Yaratıcı okuma becerisinin bireyin kendisini rahat hissedebileceği ortamlarda açığa çıkabileceği dikkate alındığında, çalışma odasına sahip olmanın yaratıcı okumaya yönelik algıya katkı sağladığı belirtilebilir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Berkant ve Şanal (2021) dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının çalışma odasına sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yiğit ve Kaçire (2015) ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumunun çalışma alışkanlıklarını etkileyen bir etken olmadığı sonucuna erişmişlerdir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algıları cinsiyet değişkeni ve evde kitaplık bulunma durumu değişkeni açısından incelendiğinde, bu iki değişkenin öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algıları üzerinde etkili olmadıkları sonucuna

ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında bu durumun nedeni öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik öğrenme ve katılım süreçlerini cinsiyetten bağımsız bir şekilde organize etmeleri olabilir. Araştırma bulgusuna benzer olarak Kayır (2022), Yetgin (2020), Berkant ve Şanal (2021) dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öztekin (2013) fen bilgisi öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışmasında öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği Temizkalp (2010) ile İşleyen ve Küçük (2013) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarda öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Yolcu ve Subaşı (2016) ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı ve uygulanan Çok Alanlı Sanat Eğitimi yönteminin kadın öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeylerine katkı sağladığı bulgusuna erişmişlerdir. Evde kitaplık bulunma değişkeni açısından ele alındığında bu durumun nedeni, bireyin yaratıcı okumaya ilişkin algısının evde kitaplığa sahip olmaktan ziyade okuduğu kitapları yaratıcı bir süreç halinde yeniden yapılandırma süreciyle ilişkili olması olarak açıklanabilir. Ulaşılabilen alanyazın kapsamında, yaratıcı okumaya yönelik algının evde kitaplık bulunma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Okur ve Özsoy (2017) ise evde kitaplık bulunma durumu ile üstün zekâya ve üstün yeteneğe sahip olma durumu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve üstün zekâya ve yeteneğe sahip olan öğrencilerin evde kitaplık bulunma oranının %92 olduğunu belirtmiştir. Yavuz (2019) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunun evde kitaplık bulunma değişkenine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği; Katrancı (2015) ise araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin %89'unun kişisel kitaplığa sahip olduğu ve öğrencilerin okuma motivasyonlarının kitaplığa sahip olma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasında anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algılarının aynı doğrultuda

değişim gösterdiği belirtilebilir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının yüksek olması yaratıcı okuma etkinliklerine katılma isteklerini artırabilir. Yaratıcı okuma etkinliklerine katılım göstermek öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının yüksek olmasına ve okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkların artmasına katkı sağlayabilir. Kayır (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı ve okuma motivasyonu arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kasap (2019) dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışmada sekiz hafta süren yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcı okuma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Uygulama sonrası yapılan yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği son test puanlarına göre yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürer (2021) dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. On dört hafta süren uygulama süreci sonrasında yaratıcı okuma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bulgusuna erişilmiştir. Yurdakal ve Susar Kırmızı (2020) dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarısı, okumaya yönelik tutumuna etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarıları ve okumaya yönelik tutumları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2017) sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna erişmiştir. Uludağ Kırçıl (2022) ilkokul kademesinde uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf yönetimine etkisine dair öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin kullanılan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumları ve okuma başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığını, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, sınıf içi ilişkilerini olumlu olarak etkilediğini, derse katılım isteklerini artırdığını ve bazı zamanlarda karmaşaya neden olarak sınıf yönetimini zorlaştırdığını düşündüklerini tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık puanları ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği metin bilgisi boyutu puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile metni derinlemesine anlayarak yeniden yapılandırma düzeylerinin aynı yönde değişim gösterdiği belirtilebilir. Okumaya yönelik tutum ve alışkanlığı yüksek olan bireyler okuma faaliyetine etkin katılım gösterme eğiliminde olabilir. Bu nedenle metni derinlemesine anlama ve yeniden yapılandırma süreçlerine de etkin katılım gösterme eğilimlerinin de yüksek olması beklenilebilir. Yetgin (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile bilgilendirici ve öyküleyici metinlere dair okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmış; öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerini olumlu şekilde ve düşük düzeyde etkilediğini ifade etmiştir. Sur (2020) ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna erişmiştir.

Araştırma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya yönelik algı puanları ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği olumlu tutum ve alışkanlık boyutu puanları arasında pozitif yönlü, orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya ilişkin algıları ile okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklarının aynı yönde değişim gösterdiği belirtilebilir. Yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin aktif olarak katılım sağlaması gereken süreçler içermesi okuma faaliyetine yönelik olumlu tutum gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle yaratıcı okumaya yönelik algının yüksek olması okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık gelişmesini sağlayabilir. Dündar (2022) altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı okuma tekniklerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuduğunu anlama başarıları ve okuma iç motivasyonları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurdakal (2018) dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışmada yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumlarına, okuma başarılarına, yaratıcı okuma algılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Sonuç olarak yaratıcı okuma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, okuduğunu anlama başarıları, yaratıcı okumaya

ilişkin algıları ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bulgusuna erişilmiştir.

6.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlardan yola çıkılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda düzenli günlük tutma davranışı sergileyen öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucu dikkate alınarak Türkçe derslerinde arkası yarın tekniği, öykü tamamlama tekniği gibi yaratıcı etkinliklerin artırılması öğrencilerde yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine ve günlük tutma isteğinin artmasına katkı sağlayabilir.
- Araştırma sonucunda haftada birden çok kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucu dikkate alınarak özellikle ortaokul yıllarında öğretmen ya da yetişkin gözetiminde olmak üzere öğrencilere yönelik kitap okuma grupları oluşturulabilir. Okul ortamı dışında haftalık düzenlenen buluşmalar ve okunan kitaplara dair paylaşımlar öğrencilerin kitap okuma isteğini ve sıklığını artırabilir.
- Araştırma sonucunda düzenli günlük tutma davranışı sergileyen öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının yüksek olduğu dikkate alınarak öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirme amacıyla günlük tutma davranışının yaygınlaşmasına yönelik yaratıcı okuma sürecinde kullanılan ıraksak sorulara yazılı cevap verme, öğrencilerin okudukları metinlere ilişkin ıraksak soru yazmalarını isteme gibi ek etkinlikler düzenlenebilir.
- Araştırma sonucunda haftada birden çok kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik algılarının yüksek olduğu dikkate alınarak kitap okuma sıklıklarını artırmak amacıyla öğrencilerin rahatlıkla paylaşım yapabileceği kitap okuma grupları düzenlenebilir. Düzenlenen kitap okuma buluşmalarında yaratıcı

okumayı destekleyen etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin kitap okuma isteğinin ve yaratıcı okuma algılarının artmasına katkı sağlayabilir.

- Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı ilişki göz önüne alınarak Türkçe derslerinde kullanılan yaratıcı okuma becerisini geliştirecek etkinliklerin artırılmasıyla öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi sağlanabilir.
- Araştırma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algılarının aynı yönde değişim gösterdiği dikkate alınarak okuma becerisini kazandıran sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Eğitim konuları öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık kazanmasını destekleyecek nitelikte alternatif yaklaşımlar ve güncel gelişmeler konulu, yaratıcı okuma becerisini destekleyen yöntem ve teknikler ve uygulama tarzları hakkında olabilir.
- Araştırma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları genel olarak ortalamanın üstünde sonucu dikkate alınarak okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık düzeyini artırmak amacıyla velileri bilgilendiren eğitimler ve velileri kapsayan yaratıcı okuma etkinlikleri düzenlenebilir.

6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmadan elde edilen sonuçlar beşinci sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırma farklı eğitim kademesinde bulunan öğrencilerden veri elde edilerek tekrarlanabilir.
- Araştırmada bağımlı değişkenler arasında düşük düzeyde korelasyon olduğu sonucu dikkate alınarak sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı okuma becerisi düzeylerinin belirlendiği çalışmalar yürütülebilir. Yaratıcı okuma eğitimi almış öğretmenlerin derse girdiği sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle çalışma yapılabilir.
- Öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının sosyal medya kullanımı, telefon-tablet sahibi olma durumu- günlük internet kullanma süresi gibi

değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir. Ayrıca araştırma sonucunda babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucu farklı bir çalışmada incelenebilir.

- Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu araştırmadan farklı olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılabilir. Yaratıcı okumaya yönelik çeşitli etkinliklerin planlanmasıyla yürütülen bir deneysel çalışma ile yaratıcı okuma etkinliklerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklar üzerindeki etkisi incelenebilir.

7. KAYNAKLAR

Ada, A. F. (1987). Creative reading a relevant methodology for language-minority children. In L. M. Maleve (Eds.) *Theory Research And Application: Selected Papers* (97-111). Buffalo: Learning and Instruction Bilingual Program.

Adams, P. J. (1968). *Creative reading*. Boston: İnternational Reading Association.

Adıgüzel, F. B. & Süslü, G. (2017). Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu? Çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(3), 367-394.

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.

Akbey, G. Ö. (2016). *Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Eskişehir.

Akkaya, N. & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education, 2*(1), 75-96.

Aksaçlıoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21*(1), 3-28.

Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki (1-8. sınıflar) okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Tarih Okulu Dergisi, 14*(52), 1758-1784.

Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Missouri: International Reading Association

Alpar. R. (2021). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Andresen, O. & Pawlak, C. (1976). *A test to evaluate creative reading of fiction at the high school level*. Retrieved December 22, 2022, from https://eric.ed.gov/?id=ED136239 .

Aslan, A. E. (2016). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(16), 15-21.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.

Atasoy, B., Kadayıfçı, H. & Akkuş, H. (2007). Öğrenci çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(4), 679-700.

Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online, 5*(1), 1-6.

Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155-160.

Aytaş, G. & Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin okuma eğilimleri bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(14), 165-190.

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.* Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale.

Aytan, N. (2016). Yaratıcı okuma becerisiyle zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 23-44.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 264-299.

Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü.* Ankara: Tek Ağaç Yayınevi.

Balcı, A., Uyar, Y. & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, *7*(4), 965-985.

Barnhardt, M. M. (1963). Developing creativity in reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 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 December 15, 2022, from https://eric.ed.gov/?id=ED454507 .

Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 73-92.

Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 32-49.

Baymur, F. (1985). *Genel psikoloji.* İstanbul: İnkilap Kitabevi.

Bayraktar, H. V. & Firat, B. A. (2020). Primary school students' attitudes towards reading. *Higher Education Studies*, *10*(4), 77-93.

Benek, İ. & Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 2-18.

Berkant, H. G. & Karabacak, K. (2018). Öğretim yöntem ve teknikleri. L. Hurioğlu, A. Efendioğlu (Ed), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (107-158). Ankara: Murat Yayınları.

Berkant, H.G. & Şanal, N. (2021). Yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe dersinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına etkisi. *International Academic Social Resources Journal, 6*(32), 2074-2093.

Bessis, P. & Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?* (çev. S. Gürbaşkan). İstanbul: İstanbul Reklam Yayınları.

Bircan, İ. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 22*(1), 393-410.

Boothby, P. R. (1980). Creative and critical reading for the gifted. *The Reading Teacher*, *33*(6), 674-676.

Boz, İ. & Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 13-24.

Bölükbaşı, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 5*(3), 905-917.

Brinkman, D. J. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review*, *111*(2), 48-50.

Brown, J. G. & Burger, C. (1984). Playground designs and preschool children's behaviors. *Environment and behavior*, *16*(5), 599-626.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimlerde istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Can, A., Deniz, E. & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies*, *11*(3), 645-660.

Carter, C., Bishop, J. & Kravits, S. L. (2002). *Keys to effective learning*. New York: Macmillan Publishing Company.

Ceylan, Ş. & Ömeroğlu, E. S. R. A. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(1), 63-80.

Creswell, J. W. (2017). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(14), 65–82.

Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka, 2*(8), 4-11.

Çellek, T. (2019). *Yaratıcılık ve öğrenme.* www.tulaycellek.com adresinden 06.11.2022 tarihinde erişilmiştir.

Çoşkun, H. (2005). Iraksak düşünme kategori yapısının bireysel beyin fırtınasında düşünce üretimine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(10), 67-85.

Çotuksöken, Y. (2006). Okuma Etkinliği ve Yazınsal Metinler Bağlamında Yaşatıcı – Yaratıcı Okuma Yöntemi. S. Sever (Eds), *2. Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu* (s. 751-761). Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.

Davies, J. & Brember, I. (1995). Stories in the kitchen: Reading attitudes and habits of Year 2, 4 and 6 children. *Educational Research, 37*(3), 305-313.

Delil, A., Özcan, B. N. & Işlak, O. (2020). İlkokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS-2019 değerlendirme çerçevesine göre analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 270-282.

Demir, E. (2022). *Ebeveyn okuma motivasyonunun ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara.

Demirel, Ö. & Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, H. & Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 124-144.

Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri.* Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Trabzon.

Dollins, C. A. (2016). Crafting creative nonfiction: From close reading to close writing. *The Reading Teacher, 70*(1), 49-58.

Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 23*(2), 395-418.

Dunn, S. (1979). The gifted student in the intermediate grades: Developing creativity through reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 19*(4), 275-279.

Durualp, E., Çiçekoğlu, P. & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından

incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *2*(1), 115-132.

Dündar, E. (2022). *Yaratıcı okuma tekniklerinin okumayla ilgili çeşitli değişkenlere etkisi.* Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir.

El-Hayek, H. (2016). The Effect of an Instructional Programme Based on the Strategies of Brain-Storming and Vocabulary Lists in Improving the Creative Reading Skills among the Tenth Grade Female Students, *Deanship of Academic Research. The University of Jordan.*

Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, *7*(4), 1711-1726.

Ersükmen, E. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji ders öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, İzmir.

Eren Yıldırım, D. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya ilişkin algılarının belirlenmesi.* Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale.

Ezber, S. (2022). *Çocuk kitapları okuma alışkanlığı edinmenin çocuğun eğitim sürecinde ve daha sonraki yaşamı üzerindeki etkileri.* Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamaları Sosyoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Journal of Business Venturing*, 5, 177- I89.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn.* Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Garces-Bacsal, R. M. & Yeo, S. D. (2017). Why and what they read when they don't have to: Factors influencing the recreational reading habits of gifted students in Singapore. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(3), 247-265.

Gardner, H. (1988). Creativity: An interdisciplinary perspective. *Creativity research journal, 1*(1), 8-26.

Gertenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler* (Çev. R. Mergenci ve B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.

Gettys, C. M. & Fowler, F. (1996). The Relationship of Academic and Recreational Reading Attitudes School-Wide: A Beginning Study. *The Annual Meeting Of The Mid-South Regional Education Association* (s.6-8). Alabama: University of Tennessee.

Glover, J. A., Ronning, R. R. & Bruning, R. H. (1949). *Cognitive Psychology for Teachers,* New York: Macmillan Publishing Company.

Göçer, A. (2007). *Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle öğretmen adayları için Türkçe öğretimi.* Niğde: Öncü Kitap.

Graham, K. M. (2015). The effects of journaling on Taiwanese EFL students' extensive reading habits and attitudes *Accents Asia, 2*(7), 37-45.

Greaney, V. & Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading, 10*(1), 3-20.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454.

Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity. *Theory into Practice, 5*(4), 185-189.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: NY- McGraw-Hill Book Co.

Guy, R. (2019). Exploring young adult reading habits and retrospective home literacy practices. Master Theses, University of Tennessee, Knoxville.

Gül, V. (2008). *Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Programı, İzmir.

Gül Özdil, B. & Demir, S. (2020). Okuma tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(30), 528-547.

Günay, D. (2013). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana.

Güneş, F. (2012). Okuma ve zihin yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 9*(18), 1-15.

Gür Erdoğan, D. & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.

Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Pamukkale.

Hagan, E. (2013). *Student reading attitudes in relation to the instructional approach*, Doctoral dissertation, Northwest Missouri State University, Illinois.

Hennessey, A. B. & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 568-598.

Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla.

Hızır, B. (2018). *Öğretmenler ve ebeveynler için yaratıcı okuma yaratıcı yazma*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.

İnan, D. (2005). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum-Algı-İletişim.* Ankara: İmaj Yayınevi.

İşleyen, T. & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(21), 199-208.

İşleyen Buzlu, E. (2019). *Zihin haritalama tekniğinin ortaokul 6. öğrencilerinin okuma becerilerine ve okuma tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.

Johnsson-Smaragdi, U. & Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50*(5), 519-540.

Kadayıfçı, H. (2008). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kimya Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Kaiser, C. (2003). *Reading response journals via email*. Master's thesis, Technology Chestnut Hill College, Philadelphia.

Kalaycı, Ş. (2015). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Aydın.

Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişki tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karadayı, Ş. İ. (2018). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin yaratıcılık performansı yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı, İzmir.

Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim, 26*(119), 3-7.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 2. kademede 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay.

Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma okuduğunu anlama yazma ve yaratıcı yazma erişisine etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(2), 49-62.

Kayır. E. (2022). *İlkokul öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı okuma kaygısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale.

Kılıç, B. & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, *9*(4), 84-101.

Kırs, F. (2022). *Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması.* Doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Diyarbakır.

Kızgın, A. & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, *6*(2), 601-612.

Kocabey, İ. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.

Koray, Ö. (2004). Fen öğretiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Fen Eğitiminde Yaratıcılık Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 580-599.

Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Elazığ.

Kuçlu, E. (2019). *Altı-on yaş arasındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı, İstanbul.

Labuda, M. (1974). Creative reading for gifted learners: a design for excellence. Retrieved December 15, 2022, from https://eric.ed.gov/?id=ED094357.

Lee, Y. (2014). Promise for enhancing children's reading attitudes through peer reading: A Mixed method approach. *The Journal of Educational Research*, *107*(6), 482-492.

Ley, T. C., Schaer, B. B. & Dismukes, B. W. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, *15*(1), 11-38.

Maden, S. & Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28, 299-312.

Maharsi, I., Ghali, M. I. & Maulani, S. (2019). High school students' reading habit and perception on reading for pleasure. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, *3*(1), 80-89.

McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, *30*(4), 934-956.

Marcinkowski, T. & Reid, A. (2019). Reviews of research on the attitude–behavior relationship and their implications for future environmental education research. *Environmental Education Research*, *25*(4), 459-471.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). Türkçe Öğretim Programı, Ankara.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015). Türkçe Öğretim Programı, Ankara.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2019). Türkçe Öğretim Programı, Ankara.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu, Ankara.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2020). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu, Ankara.

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 43-66.

Moorman, K. & Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading*. Atlanta: Georgia Institute of Technology Atlanta College of Computing.

Morris, W. (2006). *Creativity and its place in education.* Retrieved December 15, 2022, from www.creativejeffrey.com.

Nardelli, R. R. & Nardelli, R. N. (1955). Creative reading includes emotional factors. *The Reading Teacher*, *9*(1), 5-10.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, *9*(2), 431-465.

OECD. (2015). Pisa Results of Focus, https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-infocus.pdf adresinden 06.12.2022 tarihinde erişilmiştir.

Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(02), 29-43.

Okur, A. & Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *4*(3), 73-89.

Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(2), 301-316.

Ökcü, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Özel Eğitim Programı, İstanbul.

Özbay, M., Bağcı, H. & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 117-136.

Özdemir, S. & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örneklemi). *İlköğretim Online, 17*(4), 2110- 21223.

Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 13-25.

Özmusul, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 731-746.

Özmusul, M. (2013). *PISA 2009 verilerine göre Türkiye de liselerin okul politika ve uygulamaları ile bunların öğrenme çıktıları üzerine etkileri*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.

Öztekin, E. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi, Burdur.

Öztürk, E. & İleri Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3) , 1105-1116.

Padgett, R. (1997). *Creative reading: What it is, how to do it, and why*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading, 33*(4), 335-355.

Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adıyaman.

Pollard, B. (2006). Explaining actions with habits. *American Philosophical Quarterly, 43*(1), 57-69.

Reid, T. (2010). *Essays on active powers of man.* Edinburg universty Press: Edinburg.

Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılık nasıl uyarılır. *Yaşadıkça Eğitim,* 68, 5-12.

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.

Robinson, K. (2020). *Yaratıcı öğrenciler* (çev. D. Boyraz). İstanbul: Sola Unitas.

Russell, D. H. (1961). *Children Learn to Read*. Boston: Ginn and Company.

Russel, D., Banks, M., Calvey, D. & Owen, J. (2002). Where the art is: defining and managing creativity in new media smes. *Creativity-and-Innovation-Management, 11*(4), 255-264.

Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(16), 141-155.

Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in ASEAN libraries*. 65th IFLA Council and General Council and General Conference, Bangkok, Thailand.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler, *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12, 148-157

Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading, 8*(4), 278-282.

Smith, R. J. (1974). Using reading to stimulate creative thinking in the ıntermediate grades. In M. Labuda (Eds.) *Creative Reading for Gifted Learners A Design for Excellence* (pp. 51-60). Delaware: IRA.

Smith, M. L. (1995). *A quantitative analysis of critical thinking abilities, learning and study strategies, and academic achievement in associate degree nursing students*. Doctoral thesis, Boston College Graduate School of Education Department of Counseling Developmental Psychology and Research Methods Measurement and Evaluation, Boston.

Solmaz, M. (2018). Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *22*(2), 603-622.

Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı yayıncılık: Ankara.

Stanfield, G. M. (2008). Incentives: The effects on reading attitude and reading behaviors of third-grade students. *The Corinthian*, *9*(1), 99-116.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, *18*(1), 87-98.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *Amerikan Psychologist, 51*(7), 677-688

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. Stenberg, R. J. (Eds.), *Handbook of Creativity* (3-15). Cambridge: Cambridge University Press.

Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Susar Kırmızı, F. & Kasap, D. (2017). Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma becerisine etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2*(1), 48-62.

Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 367-388.

Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi yayıncılık.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2022). *Büyük türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden 12.10.2022 tarihinde erişilmiştir.

Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Burdur.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 621-643.

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, *33*(4), 529-554.

Torrence, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Türkben, T. & Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 871-888.

Türkel, A. & Ünlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies, 8*(12), 1345- 1358.

Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.

Uludağ Kırçıl, R. (2022). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Amasya.

Ürün Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi.* Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.

Vashistha, K. C. (2012). A study of attitude towards sex education as perceived by parents and teachers. *Samwaad: e-journal*, *1*(2), 63-124.

Wallas, G. (1926). *The art of thought.* London: Butler and Tunner Ltd.

Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking skills and creativity*, *7*(1), 38-47.

Ward, T. B. (2007). The multiple roles of educators in children's creativity. In A. G. Tan (Eds.) *Creativity: A Handbook for Teachers* (17-30). New Jersey: World Scientific Publishing Company Private Limited.

Witty, P. A. (1974). Rationale for fostering creative reading in the gifted and the creative. Labuda, M. (Eds.), *Creative reading for gifted learners: A design for excellence* (8-24). Delaware: International Reading Association.

Wozniak, C. L. (2010). *Reading and the boy crisis: The effect of teacher book talks, interactive read-alouds, and students' unrestricted choice of books for independent reading on fifth-grade boys' reading attitude, reading self-efficacy, and amount of reading and fifth-grade teachers' reading beliefs and practices*. Doctoral thesis, The University of San Francisco The Faculty of the School of Education Learning and Instruction Department, San Francisco.

Yapıcı, M. (2004). 0- 5 yaş arası çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-8.

Yavuz, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Giresun.

Yazçayır, N. (2015). Düşünme temelli öğrenme modelleri. Y. Budak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (191- 254). Ankara: Pegem Akademi.

Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(18), 95-105.

Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: ilişkisel tarama modelinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Kırıkkale.

Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi, 12*(9), 109-120.

Yıldırım, H. & Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(7), 93-116.

Yiğit, B. & Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 309-319.

Yolcu, E. & Subaşı, S. (2016). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin resimsel yaratıcılığına katkılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(56), 34-48.

Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi.* Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Pamukkale.

Yurdakal, İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(3), 1726-1742.

Yurdakal, İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2020). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 6*(1), 1-23.

Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A. & Şimşek, İ. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara sağlık Bilimleri Dergisi, 9*(2), 217-229.

Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Zorbaz, K. Z. & Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4), 1737-1756.

8. EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek, beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ve yaratıcı okumaya yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere hazırlanmıştır. Kimlik bilgilerinizi açığa çıkaracak herhangi bir bilgi istenmemektedir. Lütfen aşağıdaki tüm sorulara içtenlikle cevap vermeye özen gösteriniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Naciye ŞANAL

Okul:

Cinsiyet : Kadın ( )

Erkek ( )

Aile Gelir Düzeyi: 0-999 ( )

1000 - 1999 ( )

2000 - 2999 ( )

3000 ve üstü ( )

Baba Eğitim Durumu: Okuma Yazması Yok ( )

Sadece Okuma Yazması Var ( )

İlkokul Mezunu ( )

Ortaokul Mezunu ( )

Lise Mezunu ( )

Üniversite Mezunu ( )

Anne Eğitim Durumu: Okuma Yazması Yok ( )

Sadece Okuma Yazması Var ( )

İlkokul Mezunu ( )

Ortaokul Mezunu ( )

Lise Mezunu ( )

Üniversite Mezunu ( )

Günlük Tutma Durumu: Günlük Tutmam ( )

Arada Sırada Günlük Tutarım ( )

Düzenli Bir Şekilde Günlük Tutarım ( )

Kitap Okuma Durumu: Kitap okumam ( )

Ayda Bir Kitap Bitiririm ( )

Haftada bir kitap Bitiririm ( )

Haftada birden fazla kitap Bitiririm ( )

Evinizde kitaplık var mı? Var ( ) Yok ( )

Evde kendinize ait bir çalışma odanız var mı? Var ( ) Yok ( )

EK-2. Okumaya Yönelik Tutum Ve Alışkanlık Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE ALIŞKANLIK ÖLÇEĞİ

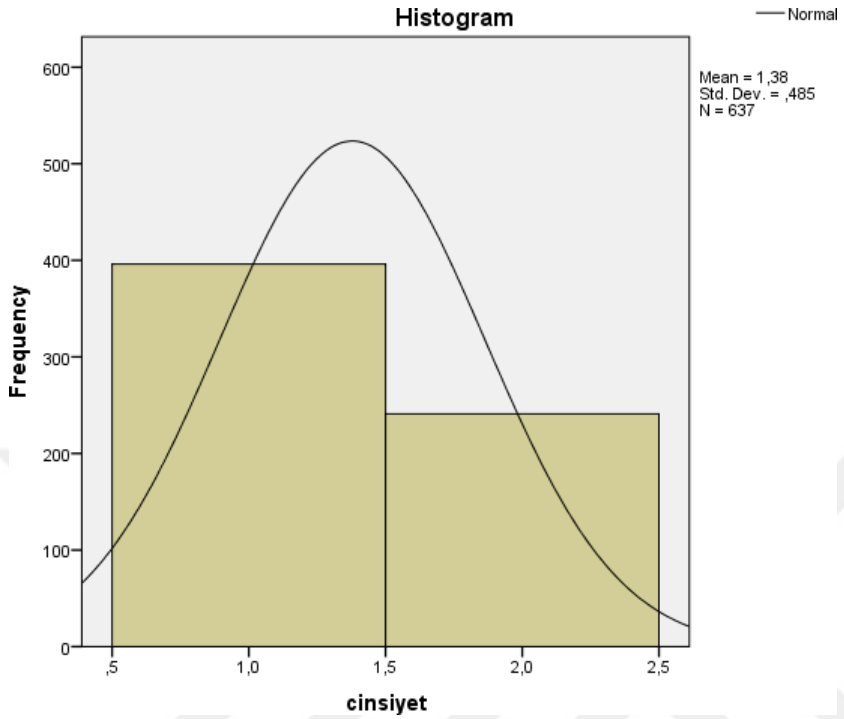
No	Maddeler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Az	Hiç
1	Her gün düzenli kitap okurum.					
2	Kitap okumaktan zevk alırım.					
3	Uzun bir süre kitap okumadığımda eksikliğini hissederim					
4	Kitap okurken sıkılırım.					
5	Okuduğum kitaplardaki anlamını bilmediğim sözcüklere, sözlükten bakarım.					
6	Bilgiye internetten daha rahat ulaştığım için kitaba vakit ayırmayı gereksiz bulurum.					
7	Kitap okumak benim için vazgeçilmezdir.					
8	Kitap okumak kendime duyduğum güveni artırır.					
9	Kitap okumaktansa sosyal medyada vakit geçirmeyi tercih ederim.					
10	Kitap okumaktansa televizyon izlemeyi tercih ederim.					
11	Yeterli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum.					
12	Aldığım her kitabı okumaya özen gösteririm.					
13	Küçük yaşlardan beri düzenli bir şekilde kitap okurum.					
14	Çevremdekilerin kitap okumam yönündeki baskıları beni kitaplardan uzaklaştırır.					
15	Kitaplarım benim için çok değerlidir.					
16	Daha ucuz oldukları için orijinal olmayan kitapları almakta bir sakınca görmem					
17	Kitap okurken müzik dinlerim.					
18	Kitap okumamda ödül önemli bir etkendir.					
19	Başkalarını etkilemek için kitap okurum.					

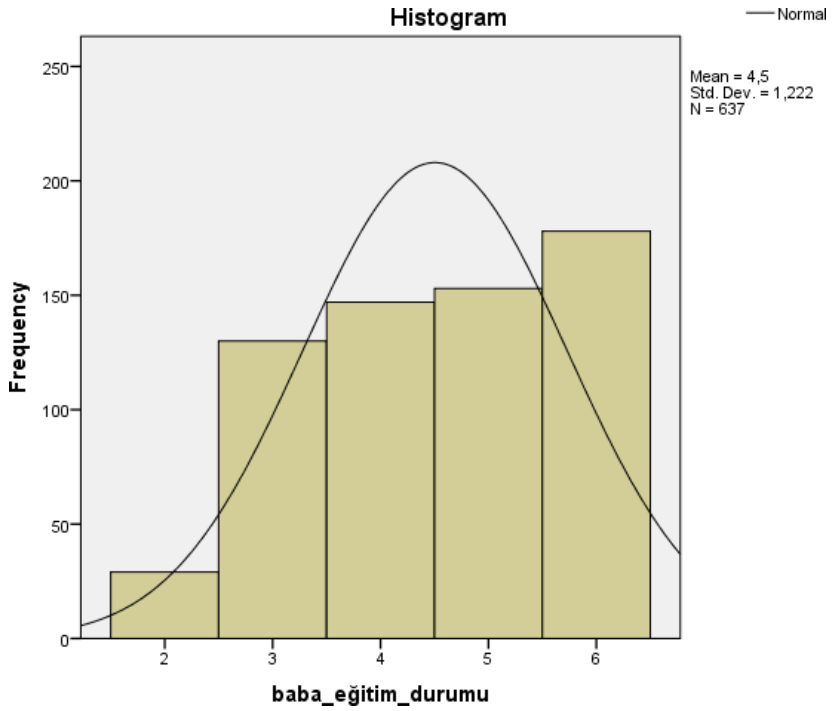
EK-3. Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği

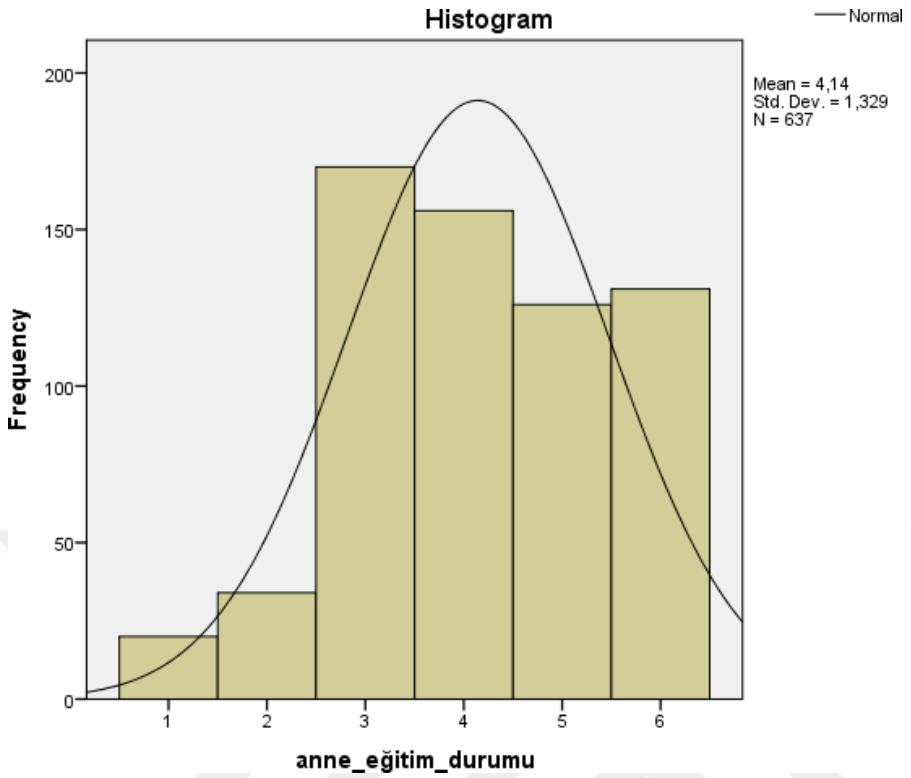
YARATICI OKUMAYA İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ

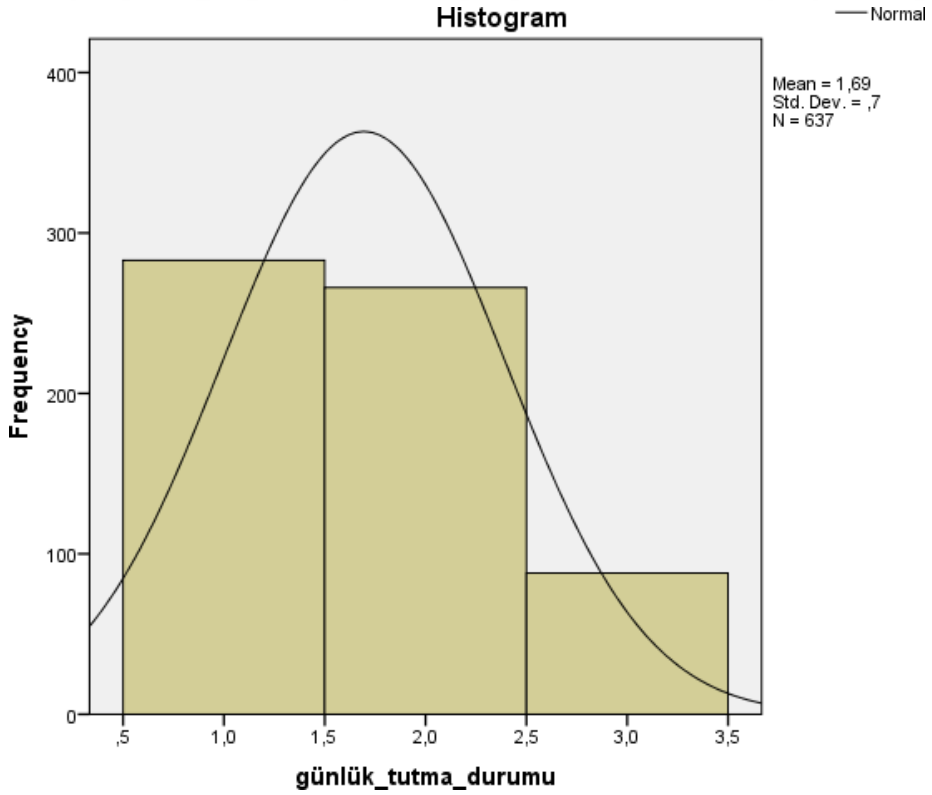
	MADDELER	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1	Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım.			
2	Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.			
3	Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.			
4	Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.			
5	Okuduğum metne yeni bir son eklerim.			
6	Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.			
7	Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.			
8	Okuduğum metinde geçen mekan olgusunu değiştirip yeniden yazarım.			
9	Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.			
10	Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.			
11	Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim.			
12	Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.			
13	Okuduğum metinde yazarı sorgularım.			
14	Okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım.			
15	Okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim.			
16	Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.			
17	Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım.			
18	Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.			
19	Kendimi okuduğum metindeki karaterin yerine koyarım.			
20	Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.			
21	Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm.			
22	Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.			
23	Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.			
24	Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.			
25	Okuduğum metindeki karaterlerin duygusal özelliklerini belirlerim.			

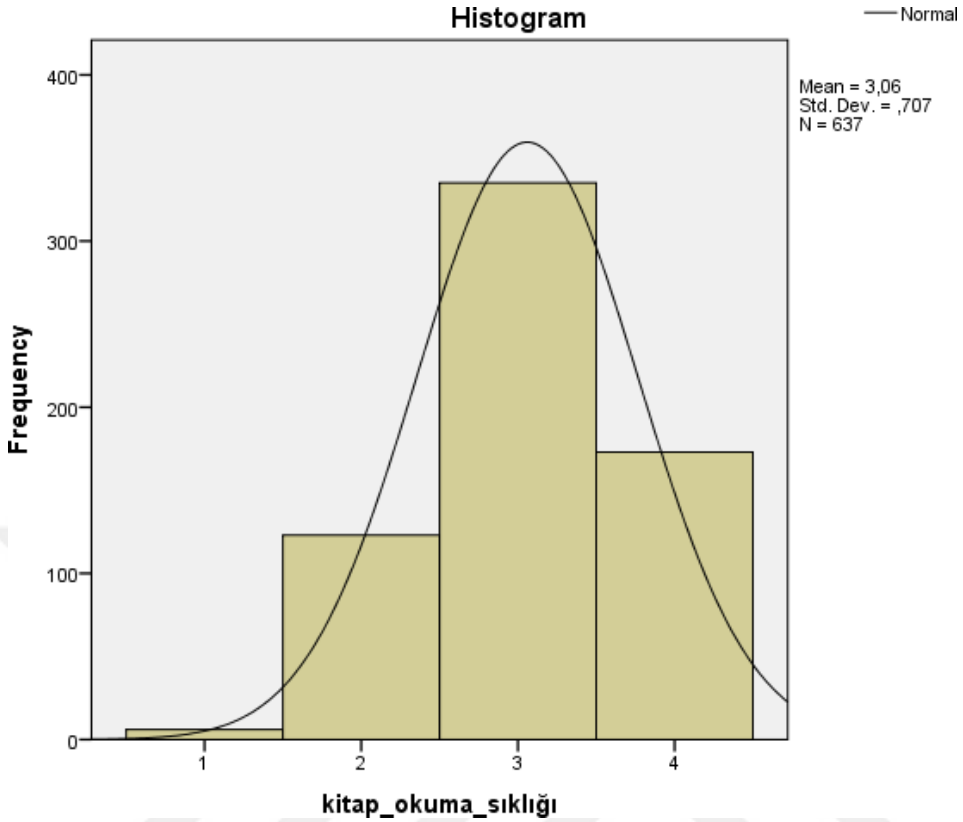
EK-4. Histogram Grafikleri

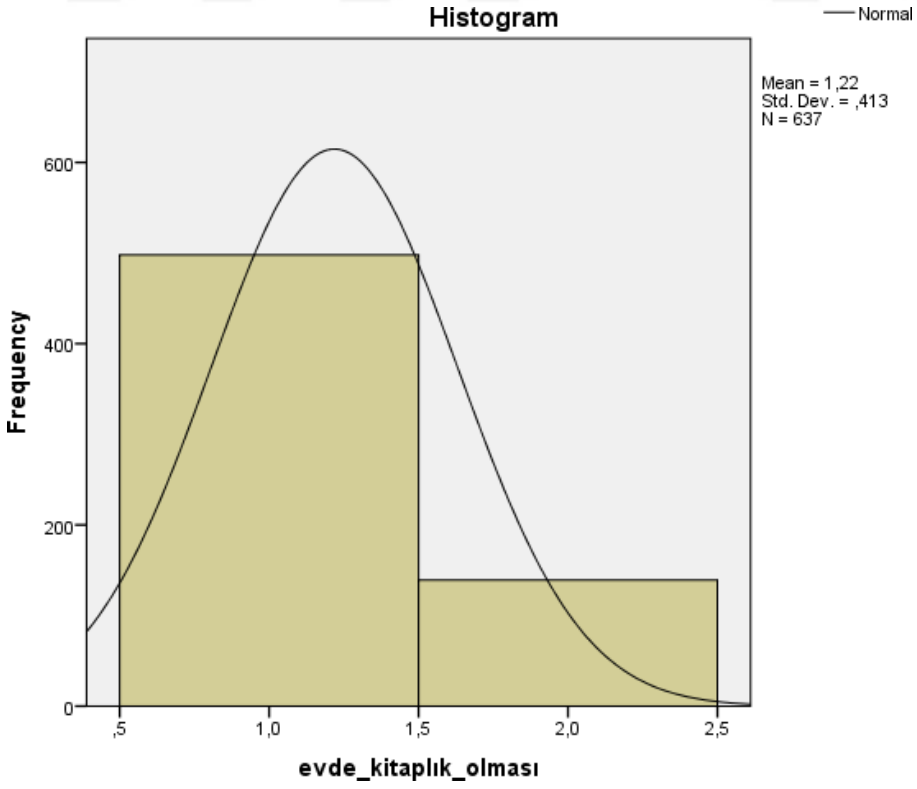


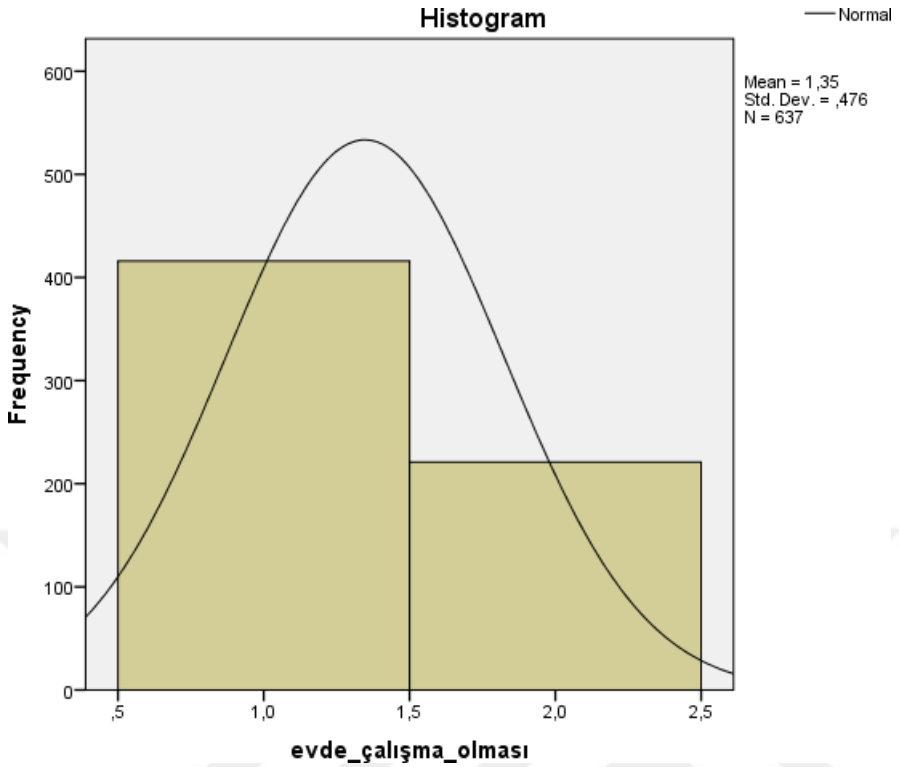


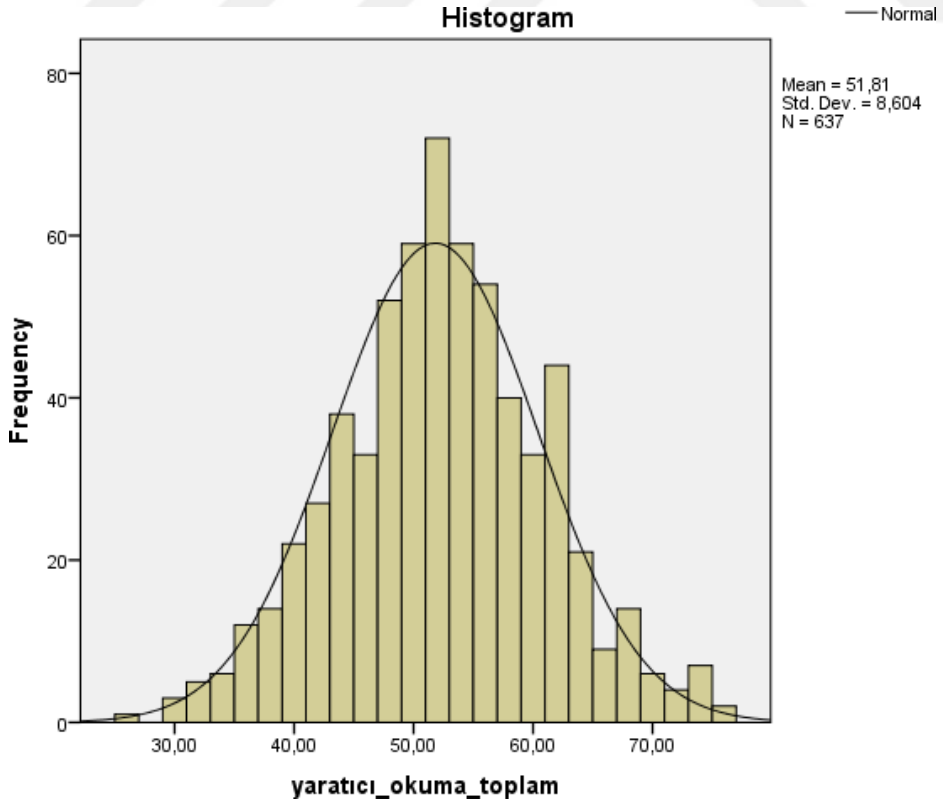

Histogram
Normal
Mean = 4,14
Std. Dev. = 1,329
N = 637
Frequency
200
150
100
50
0
1
2
3
4
5
6
anne_eğitim_durumu

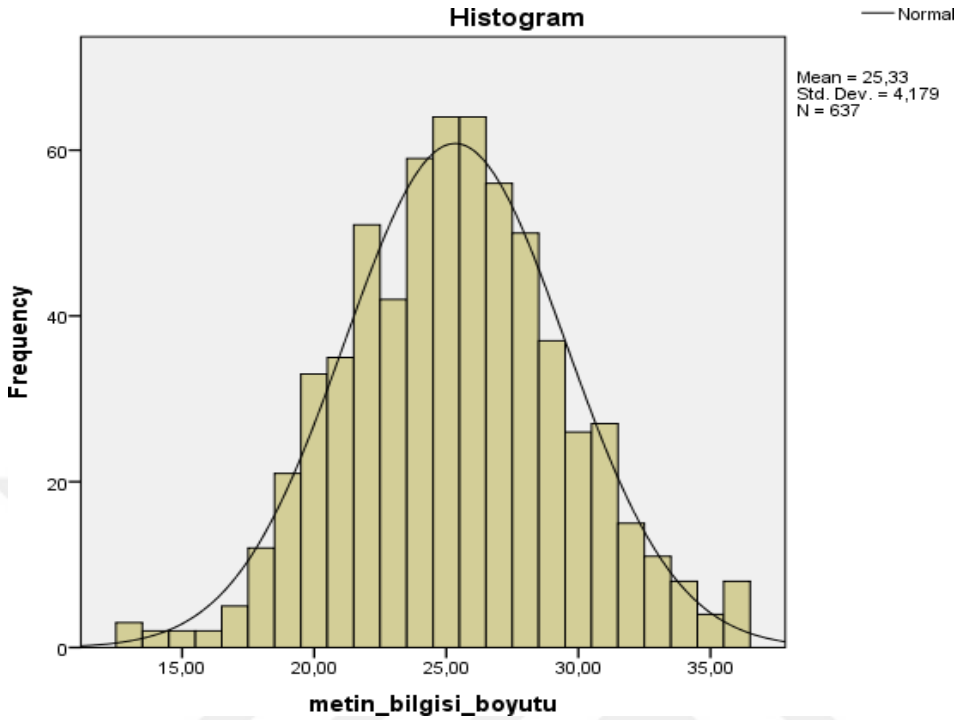

Histogram
Normal
Mean = 1,69
Std. Dev. = ,7
N = 637
Frequency
400
300
200
100
0
,5
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0
3,5
günlük_tutma_durumu

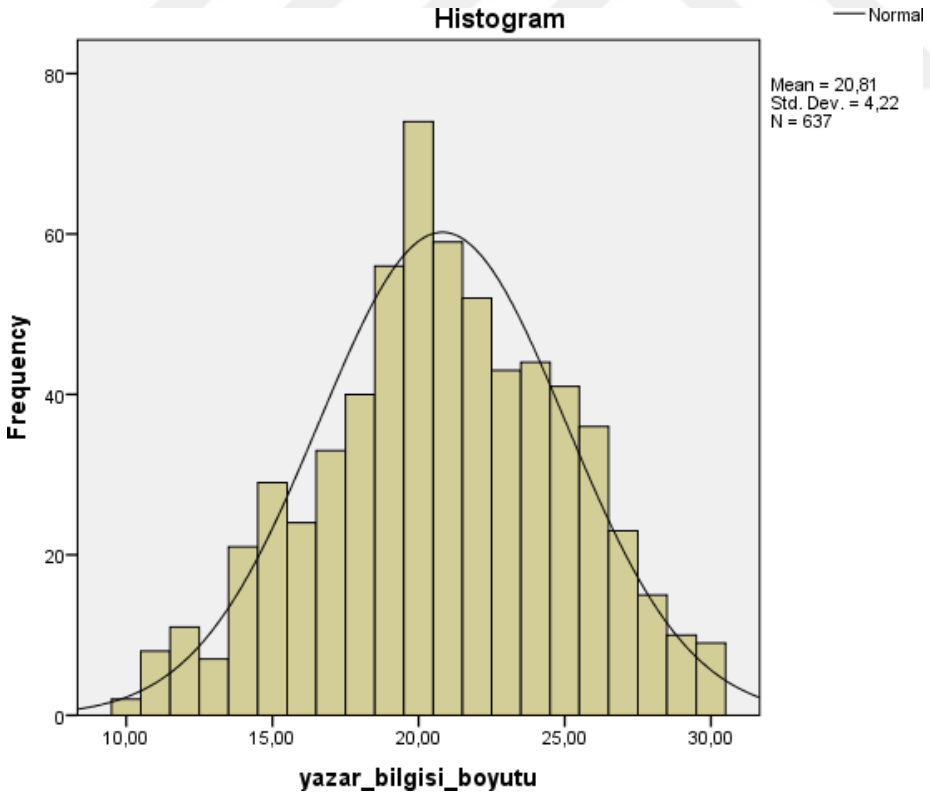

Histogram
Normal
Mean = 3,06
Std. Dev. = ,707
N = 637
Frequency
400
300
200
100
0
1
2
3
4
kitap_okuma_sıklığı

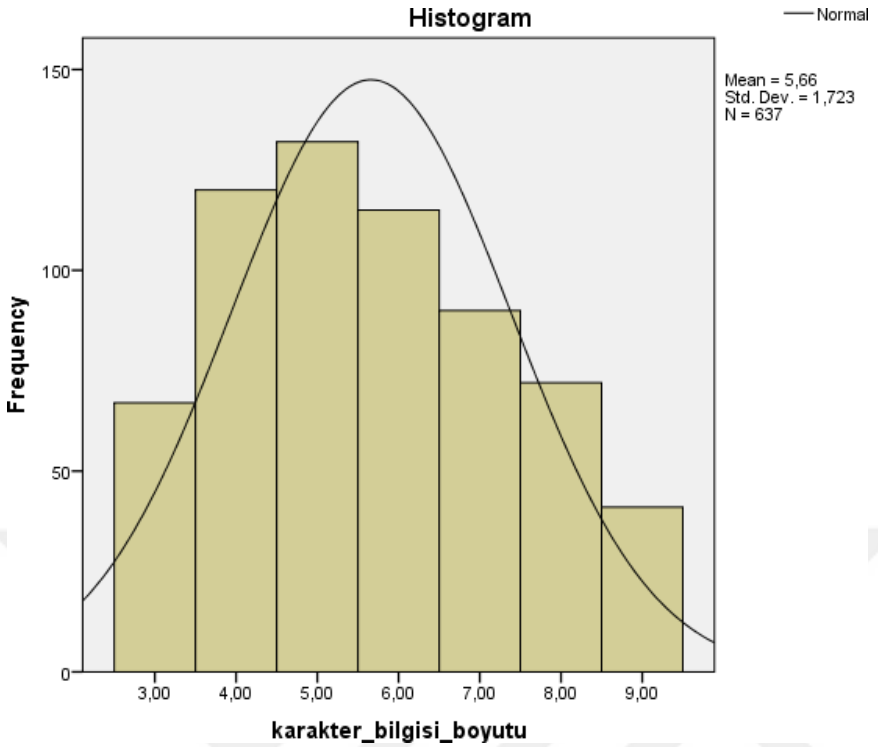

Histogram
Normal
Mean = 1,22
Std. Dev. = ,413
N = 637
Frequency
600
400
200
0
,5
1,0
1,5
2,0
2,5
evde_kitaplık_olması

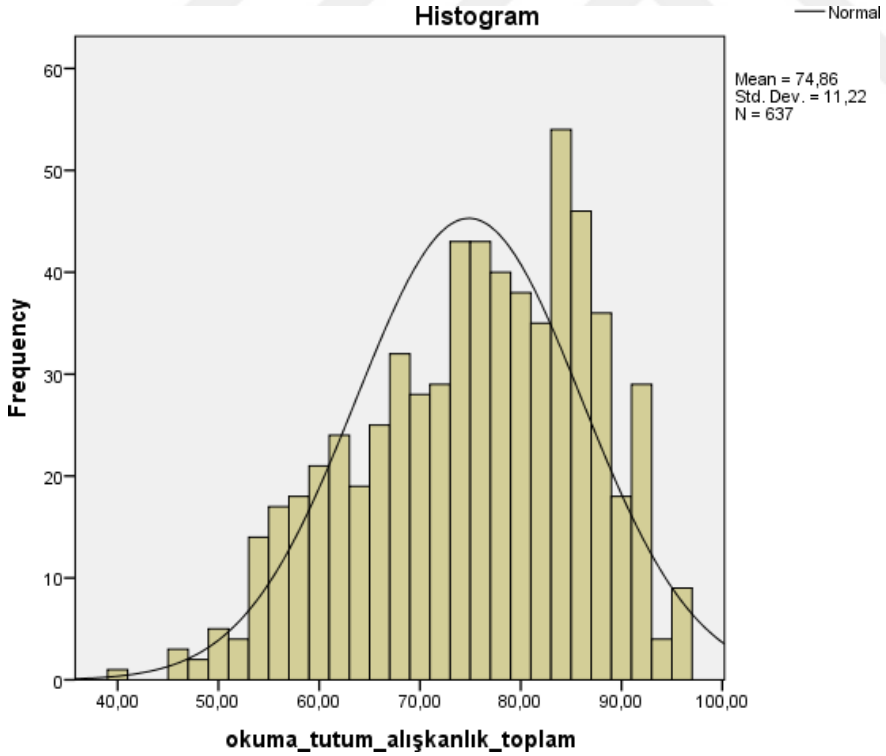

Histogram
Normal
Mean = 1,35
Std. Dev. = ,476
N = 637
Frequency
600
500
400
300
200
100
0
,5
1,0
1,5
2,0
2,5
evde_çalışma_olması

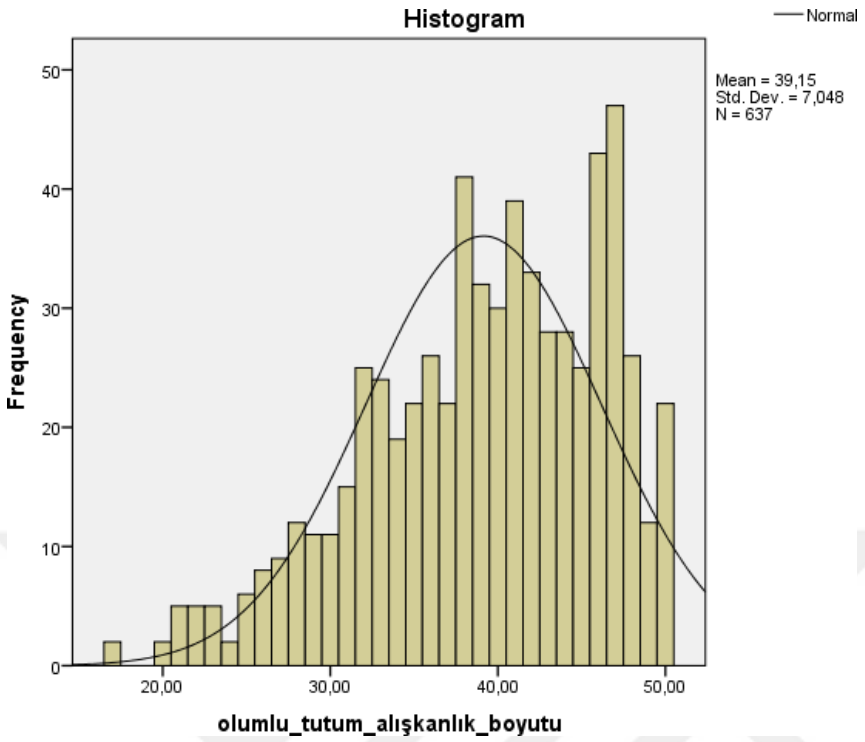

Histogram
Normal
Mean = 51,81
Std. Dev. = 8,604
N = 637
Frequency
80
60
40
20
0
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00
yaratıcı_okuma_toplam

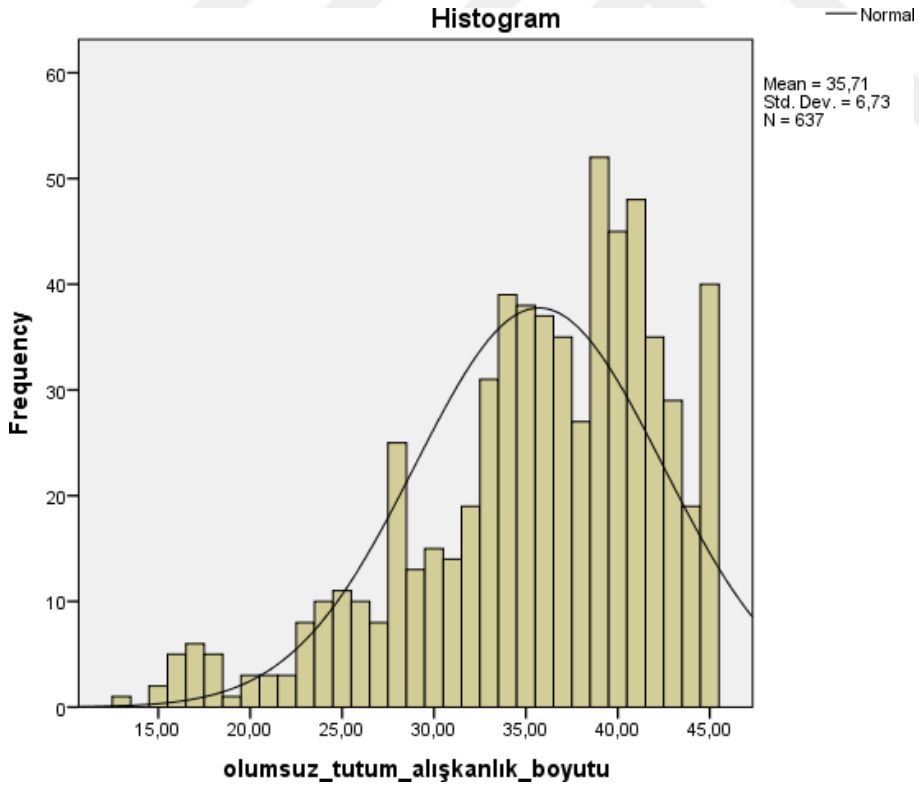

Histogram
Normal
Mean = 25,33
Std. Dev. = 4,179
N = 637
Frequency
0
20
40
60
15,00
20,00
25,00
30,00
35,00
metin_bilgisi_boyutu


Histogram
Normal
Mean = 20,81
Std. Dev. = 4,22
N = 637
Frequency
0
20
40
60
80
10,00
15,00
20,00
25,00
30,00
yazar_bilgisi_boyutu


Histogram
Normal
Mean = 5,66
Std. Dev. = 1,723
N = 637
Frequency
150
100
50
0
3,00
4,00
5,00
6,00
7,00
8,00
9,00
karakter_bilgisi_boyutu


Histogram
Normal
Mean = 74,86
Std. Dev. = 11,22
N = 637
Frequency
60
50
40
30
20
10
0
40,00
50,00
60,00
70,00
80,00
90,00
100,00
okuma_tutum_alışkanlık_toplam


Histogram
Normal
Mean = 39,15
Std. Dev. = 7,048
N = 637
Frequency
0
10
20
30
40
50
20,00
30,00
40,00
50,00
olumlu_tutum_alışkanlık_boyutu


Histogram
Normal
Mean = 35,71
Std. Dev. = 6,73
N = 637
Frequency
0
10
20
30
40
50
60
15,00
20,00
25,00
30,00
35,00
40,00
45,00
olumsuz_tutum_alışkanlık_boyutu

Ek-5: Etik Kurul Kararı

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	**ARAŞTIRMANIN ADI**	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıkları İle Yaratıcı Okuma Algılarının İncelenmesi
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Anket/Ölçek/Skala Çalışması ☐ Gözlemsel Çalışma ☐ Niteliksel Çalışma ☐ Diğer
	GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ	E-55135017-770-38948 sayılı yazı
	YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Naciye ŞANAL Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	

KARAR BİLGİLERİ	**KARAR NO:26/16**	**TARİH: 20.10.2021**

Yukarıda bilgileri verilen Etik Komisyonu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca **bulunmadığına** karar verilmiştir.

Değerlendirme Sonucu		
☒	Uygundur	
☐	Düzeltme gereklidir (Açıklayınız)	
	☐ Düzeltmeleri görmek istiyoruz	☐ Düzeltmeleri görmemize gerek yok
☐	Uygun değildir (Açıklayınız)	
Açıklama		

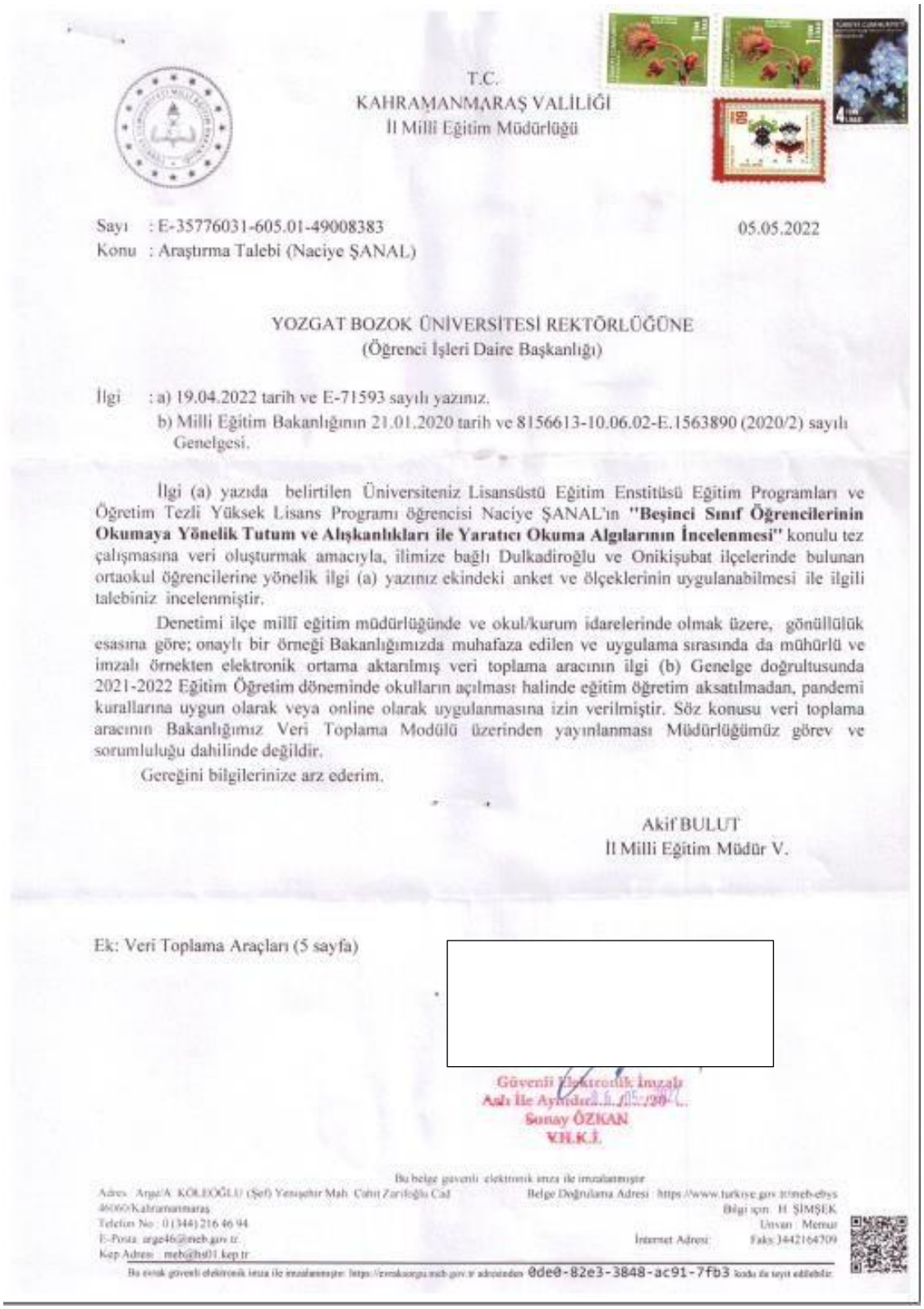
ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Yönergesi

ETİK KOMİSYONU ÜYELERİ

Doç. Dr. Ümit İktisadi ve İdar		
Dr. Öğr. Üyesi İlahiyat Fakülte		
Dr. Öğr. Üyesi Sağlık Bilimler		

KYT-FRM-160/00

EK-6. Araştırma İzni



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-35776031-605.01-49008383 05.05.2022
Konu : Araştırma Talebi (Naciye ŞANAL)

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 19.04.2022 tarih ve E-71593 sayılı yazınız.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 8156613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) yazıda belirtilen Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Naciye ŞANAL'ın **"Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıkları ile Yaratıcı Okuma Algılarının İncelenmesi"** konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimize bağlı Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerinde bulunan ortaokul öğrencilerine yönelik ilgi (a) yazınız ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili talebiniz incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2021-2022 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

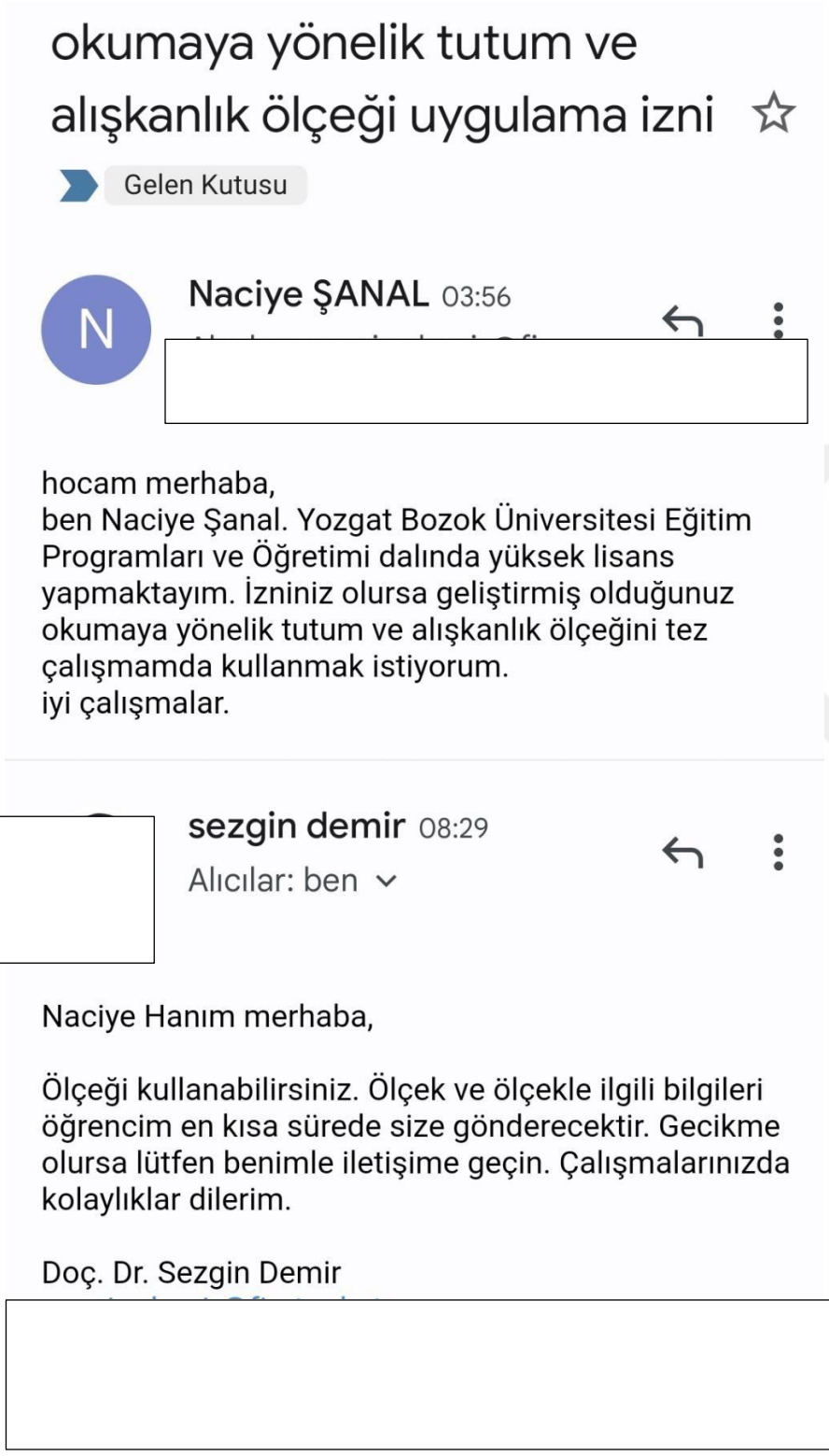
Akif BULUT
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Veri Toplama Araçları (5 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır 05/..../20..
Sonay ÖZKAN
VHKİ.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Adres: Argıç A. KÖLEOĞLU (Şef) Yenişehir Mah. Cahit Zarifoğlu Cad. 46060/Kahramanmaraş
Telefon No : 0 (344) 216 46 94
E-Posta: arge46@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: H. ŞİMŞEK
Unvan : Memur
İnternet Adresi: Faks:3442164709
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakorgu.meb.gov.tr adresinden 0de0-82e3-3848-ac91-7fb3 kodu ile sayısı edilebilir.

EK-7. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği İzin Yazışması



okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği uygulama izni

Gelen Kutusu

N

Naciye ŞANAL 03:56

hocam merhaba,
ben Naciye Şanal. Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi dalında yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeğini tez çalışmamda kullanmak istiyorum.
iyi çalışmalar.

sezgin demir 08:29

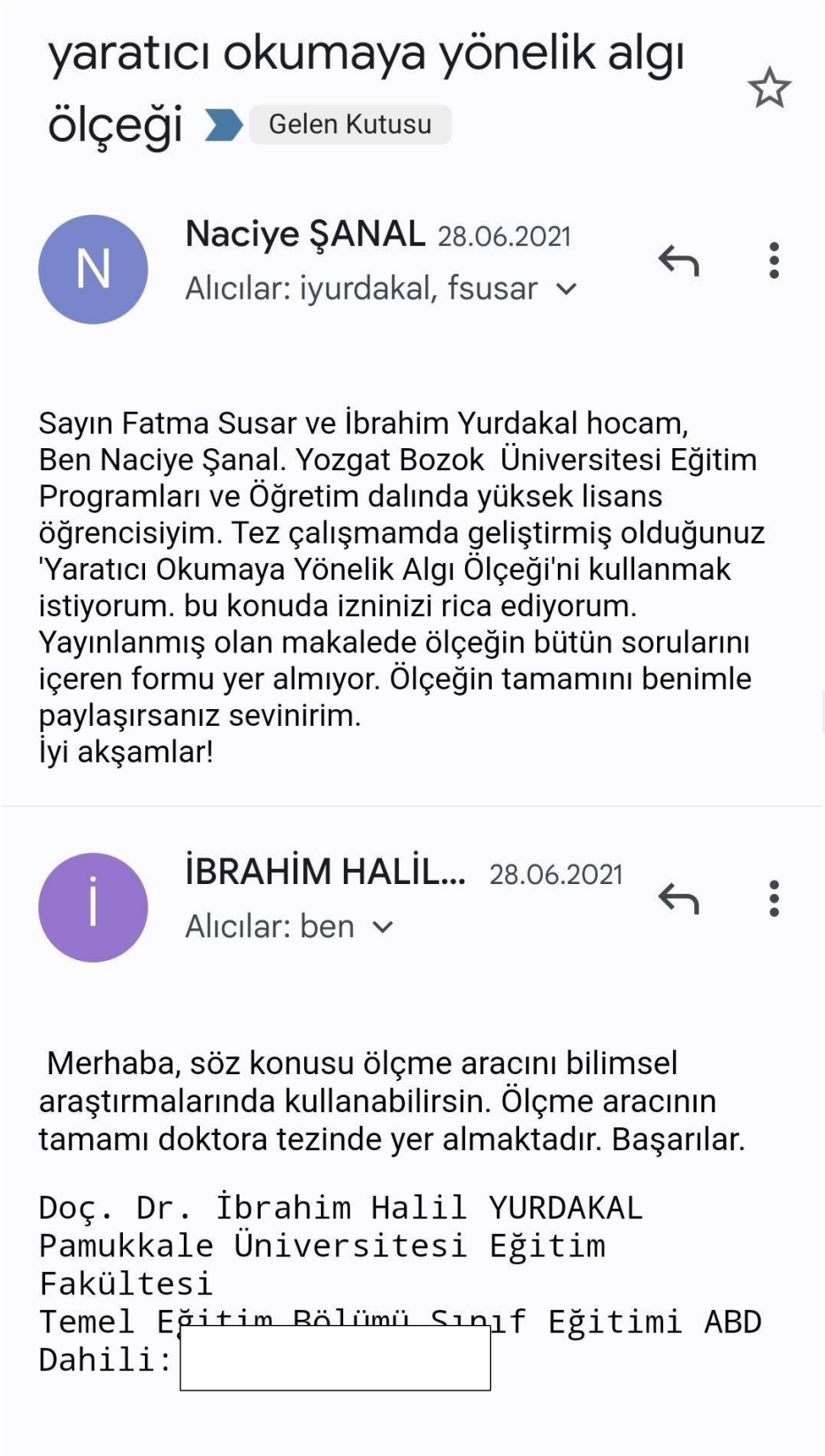
Alıcılar: ben

Naciye Hanım merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçekle ilgili bilgileri öğrencim en kısa sürede size gönderecektir. Gecikme olursa lütfen benimle iletişime geçin. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Sezgin Demir

EK-8. Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği İzin Yazışması



yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği

Gelen Kutusu

Naciye ŞANAL 28.06.2021

Alıcılar: iyurdakal, fsusar

Sayın Fatma Susar ve İbrahim Yurdakal hocam,
Ben Naciye Şanal. Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz 'Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. bu konuda izninizi rica ediyorum.
Yayınlanmış olan makalede ölçeğin bütün sorularını içeren formu yer almıyor. Ölçeğin tamamını benimle paylaşırsanız sevinirim.
İyi akşamlar!

İBRAHİM HALİL... 28.06.2021

Alıcılar: ben

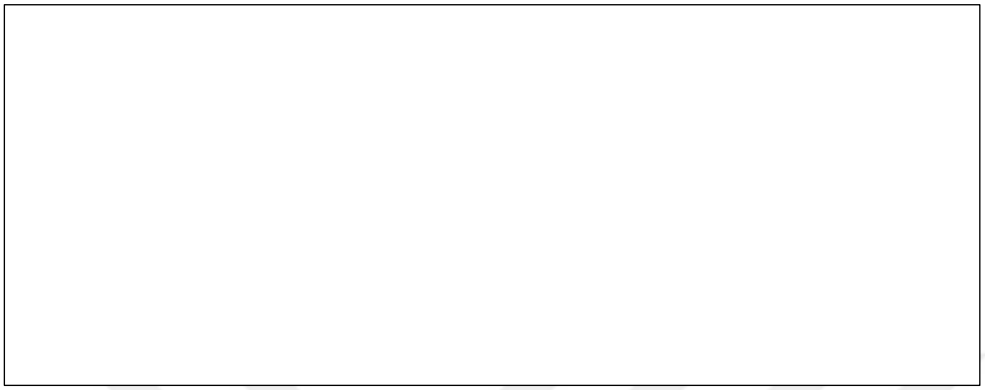
Merhaba, söz konusu ölçme aracını bilimsel araştırmalarında kullanabilirsin. Ölçme aracının tamamı doktora tezinde yer almaktadır. Başarılar.

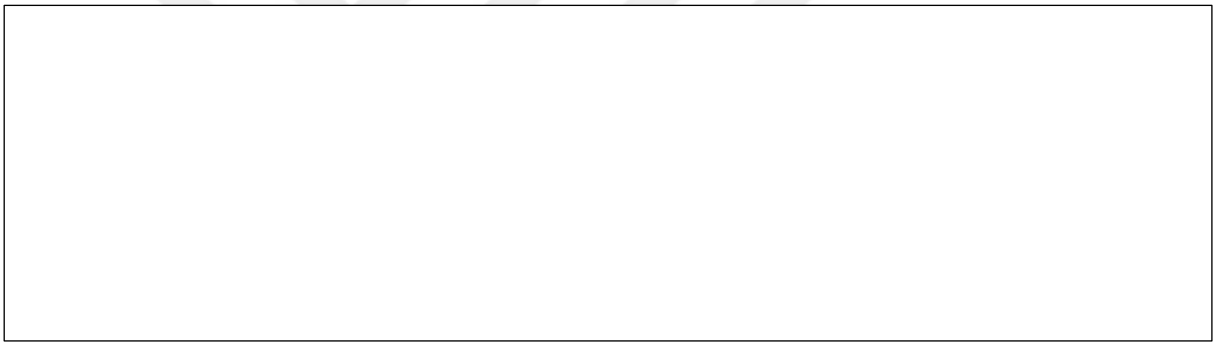
Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD
Dahili:

EK-9. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler





Yayınlar:

Şanal, N., Çetintaş, R., Özlem, Can, & Berkant, H. G. (2019). Materyal destekli fen dersinin öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarına etkisi. *Eğitim Yansımaları, 3*(1), 42-58.

Berkant, H.G. & Şanal, N. (2021). Yaratıcı düşünmeye dayalı türkçe dersinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına etkisi. *International Academic Social Resources Journal, 6*(32), 2074-2093

Berkant, H. G., Bahadır, S. & Şanal, N. (2022). Sezgisel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(84), 1569-1592.



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Ahmet BOZOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YOZGAT 2022



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
..... ANABİLİM DALI

TEZ BAŞLIĞI
(Büyük harflerle ve ortalanmış olarak tez adı bu bölüme yazılacaktır)

ADINIZI SOYADINIZ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZİ

Danışman: Unvanı Adı SOYADI
İkinci Danışman (varsa): Unvanı Adı SOYADI

ARALIK – 2022
YOZGAT