



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICI OKUMAYA
İLİŞKİN ALGILARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DUYGU EREN YILDIRIM

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi FATİH KANA

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICI OKUMAYA İLİŞKİN
ALGILARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DUYGU EREN YILDIRIM

Tez Danışmanı
DR. ÖĞR. ÜYESİ FATİH KANA

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Duygu EREN YILDIRIM tarafından Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA yönetiminde hazırlanan ve **25/08/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Okumaya İlişkin Algılarının Belirlenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA
(Danışman)
Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

İmza

.....
.....
.....

Tez No :
Tez Savunma Tarihi : 25/08/2022

DOC. DR. YENER PAZARCIK
Enstitü Müdürü
.../.../2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Duygu EREN YILDIRIM

25/08/2022

TEŞEKKÜR

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlamasını temenni ederim.

Yüksek lisans eğitimimin ilk gününden itibaren bilgisi ve donanımıyla yolumu aydınlatan, tez çalışmam boyunca desteğini benden esirgemeyen, çalışma azmini kendime örnek aldığım, Sayın Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA'ya en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimimde derslerine girmekten onur duyduğum, öğretmenlik mesleğini bana sevdiren, kendime örnek aldığım tüm değerli hocalarıma varlıklarıyla yolumu aydınlattıkları için teşekkür ederim. Ayrıca manevi desteklerini tüm kalbimle hissettiğim, tez yazım süreci boyunca beni cesaretlendiren kıymetli aileme ve değerli eşim Mert Yıldırım'a teşekkür ederim.

Duygu EREN YILDIRIM
Çanakkale, Ağustos 2022

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICI OKUMAYA İLİŞKİN ALGILARININ BELİRLENMESİ

Duygu EREN YILDIRIM

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

25/08/2022, 154

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya yönelik kişisel ve mesleki yeterliklerinin saptanması ve yaratıcı okuma ile ilgili algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya yönelik algılarını geniş bir boyutta inceleyebilmek amacıyla karma çeşitleme deseninin tek noktada birleştirme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde amaçlı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubu 227 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde yer alan çalışma grubu 17 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini eğitim fakültelerinde okuyan Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise Türkiye'nin batısında yer alan bir eğitim fakültesinde eğitim gören lisans düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 21.0 istatistik programından yararlanarak yapılmıştır. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistik analizi, t-testi, Tukey testi, ANOVA testi ve korelasyon testine başvurulmuştur. Araştırmanın nitel verilerinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Elde edilen veriler ışığında Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma algıları ile "internette geçirilen süre, yılda okunan kitap sayısı, ekonomik durum" değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu; "cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okuma türü" değişkenleri ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinde yaratıcı

okumanın 21.yüzyıl ihtiyaçlarına ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir okuma şekli olduğu, yaratıcı okumayı bilen öğretmen adaylarının eğitim sistemini olumlu yönde etkilediği, yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği, lisans eğitiminde yaratıcı okumaya yönelik yeterince bilgi verilmediği ve yaratıcı okumanın ihmal edilen bir alan olduğu Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri ışığında belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu Anlama, Okuma Stratejileri, Okuma Tutumları, Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünme, Yaratıcı Okuma.



ABSTRACT
THE DETERMINATION OF TURKISH PRE-SERVICE TEACHER
PERCEPTIONS OF CREATIVE READING

Duygu EREN YILDIRIM

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Graduate Education Institute

Department of Turkish and Social Sciences Education Master's Thesis

Advisor: Assist. Prof. Dr. Fatih KANA

25/08/2022, 154

In the study, it was aimed to determine the personal and professional competencies of Turkish teacher candidates for creative reading and to determine their perceptions about creative reading. In this research, a single point combination model of the mixed variation design was used in order to examine the perceptions of Turkish teacher candidates towards creative reading in a wide scale. In the quantitative part of the study, the simple random sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. The sample group consists of 227 teacher candidates. The study group in the qualitative part of the research consists of 17 teacher candidates. The population of the research consists of Turkish teacher candidates studying in education faculties. The sample consists of undergraduate Turkish teacher candidates studying in an education faculty located in the west of Turkey. In the research, "Semi-Structured Interview Form" and "Creative Reading Perception Scale" developed by Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) were used as data collection tools. The analysis of the quantitative data of the research was made by using the SPSS 21.0 statistical program. In the analysis of data; descriptive statistical analysis, t-test, Tukey test, ANOVA test and correlation test were used. Descriptive analysis was used in the qualitative data of the research.

In the light of the data obtained, it was found that there are significant relationships between the creative reading perceptions of Turkish teacher candidates and the variables of "time spent on the internet, number of books read per year, economic situation"; It was determined that there was no significant relationship with the variables of "gender, age, grade level, reading type". It was determined in the light of the opinions of Turkish teacher

candidates that the qualitative data of the research show that creative reading is a way of reading suitable for the needs of the 21st century and the constructivist approach, that pre-service teachers who know how to read creatively affect the education system positively, that creative reading improves their creative thinking skills, that there is not enough information about creative reading in undergraduate education and that creative reading is a neglected one.

Keywords: Creativity, Creative Reading, Creative Thinking, Reading Attitudes, Reading Comprehension, Reading Strategies.



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	3
1.2.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.7. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

9

2.1. Okumanın Tanımı ve Okuma Eğitimi.....	9
2.2. Akıcı Okuma.....	13
2.2.1. Tekrarlı Okuma.....	14
2.2.2. Okuyucu Tiyatroları.....	15
2.2.3. Eko Okuma.....	15
2.2.4. Eşli Okuma.....	16

2.2.5.	Paylaşarak Okuma.....	16
2.2.6.	Kelime Tekrar Tekniği.....	16
2.2.7.	Rehberli Okuma.....	16
2.2.8.	Koro Okuma.....	17
2.2.9.	Güdümlü Okuma.....	17
2.2.10.	Nörolojik Etki Yöntemi.....	17
2.3.	Okuma Motivasyonu.....	18
2.4.	Okuma Stratejileri.....	20
2.5.	Okumada Tür, Yöntem ve Teknik.....	23
2.5.1.	Sesli Okuma.....	24
2.5.2.	Sessiz Okuma.....	25
2.5.3.	Göz Atarak Okuma.....	26
2.5.4.	Özetleyerek Okuma.....	26
2.5.5.	Metinlerle İlişkilendirme.....	27
2.5.6.	Not Alarak Okuma.....	27
2.5.7.	İşaretleyerek Okuma.....	28
2.5.8.	Tahmin Ederek Okuma.....	29
2.5.9.	Soru Sorarak Okuma.....	29
2.5.10.	Tartışarak Okuma.....	30
2.5.11.	Eleştirel Okuma.....	31
2.5.12.	Bağımsız Okuma / Serbest Okuma / Tek Başına Okuma.....	32
2.5.13.	Ezberleme.....	32
2.5.14.	Asoat (Araştır- Sorgula- Oku- Anlat- Tekrar İncele).....	33
2.5.15.	Şiir Okuma.....	33
2.5.16.	Ekran Okuma.....	34
2.6.	Yaratıcı Düşünme.....	34
2.6.1.	Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Kavramları.....	34
2.6.2.	Dört Aşamalı Yaratıcı Düşünme Modeli.....	35
2.7.	Yaratıcı Okuma.....	35
2.7.1.	Yaratıcı Okuma Nedir?.....	35
2.7.2.	Yaratıcı Okumanın Gelişim Evreleri.....	38
2.7.3.	Yaratıcı Okuma ile Eleştirel Okuma Arasındaki İlişki.....	39
2.7.4.	Yaratıcı Okumanın Faydaları.....	40
2.7.5.	Yaratıcı Okumaya Yönelik Etkinlikler.....	41

2.8.	Yaratıcı Okuma ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	43
2.8.1.	Yaratıcı Okuma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	43
2.8.2.	Yaratıcı Okuma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ 49

3.1.	Araştırmanın Modeli.....	49
3.2.	Araştırmanın Çalışma Grubu ve Örneklemi.....	49
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	52
3.4.	Verilerin Analizi.....	53
3.4.	Nicel Veri Analizi.....	53
3.4.	Nitel Veri Analizi.....	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI 55

4.1.	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Okuma Algılarına Yönelik Nicel Bulgular ve Yorum.....	55
4.2.	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Okuma Algılarına Yönelik Nitel Bulgular ve Yorum.....	82

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ ve ÖNERİLER 110

5.1.	Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Sonuç.....	110
5.2.	Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Sonuç.....	120
5.3.	Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Sonuç.....	121
5.4.	Araştırmanın Dördüncü Problemine Yönelik Sonuç.....	123
5.5.	Araştırmanın Beşinci Problemine Yönelik Sonuç.....	125
5.6.	Araştırmanın Altıncı Problemine Yönelik Sonuç.....	126
5.7.	Araştırmanın Yedinci Problemine Yönelik Sonuç.....	127
5.8.	Araştırmanın Sekizinci Problemine Yönelik Sonuç.....	129
5.9.	Araştırmanın Dokuzuncu Problemine Yönelik Sonuç.....	130
5.10.	Araştırmanın Onuncu Problemine Yönelik Sonuç.....	131

5.11. Araştırmanın On Birinci Problemine Yönelik Sonuç.....	132
5.12. Araştırmanın On İkinci Problemine Yönelik Sonuç.....	134
5.13. Öneriler.....	135
KAYNAKÇA	136
EKLER	I
EK 1. Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği	I
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	II
ÖZGEÇMİŞ	III



SİMGELER VE KISALTMALAR

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	Aktaran
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
AYÇ	Avrupa Yeterlilik Çerçevesi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
P21	Partnership for 21st Century Skills
OECD	The Organization for Economic Co-operation and Development
ATCS	Assesment and Teaching of 21 Century Skills
NETS/ISTE	National Educational Technology Standards
EU	European Union
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Ss	Kare Toplamı
Sig.	Anlamlılık
TDK	Türk Dil Kurumu
TÖP	Türkçe Öğretim Programı
TYÇ	Türkiye Yeterlilik Çerçevesi
Vd.	Ve diğerleri

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Okuma Motivasyonunun Kategori ve Alt Boyutları	19
Tablo 2	Araştırmanın Örneklem Grubunun Cinsiyetleri	50
Tablo 3	Araştırmanın Örneklem Grubunun Yaşları	50
Tablo 4	Araştırmanın Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyleri	51
Tablo 5	Araştırmanın Örneklem Grubunun Ekonomik Durumları	51
Tablo 6	Araştırmanın Örneklem Grubunun Yıllık Okudukları Kitap Sayısı	51
Tablo 7	Araştırmanın Örneklem Grubunun Günlük Olarak İnternette Geçirdikleri Süre	52
Tablo 8	Araştırmanın Örneklem Grubunun Okuma Türü	52
Tablo 9	Ölçeğe Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri	54
Tablo 10	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğinin Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	55
Tablo 11	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği Metin Bilgileri Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	56
Tablo 12	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği Yazar Bilgileri Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	57
Tablo 13	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği Karakter Bilgileri Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	57
Tablo 14	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	58
Tablo 15	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	58
Tablo 16	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Okuma Türüne Göre t-testi Sonuçları	60
Tablo 17	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Okuma Türüne Göre t-testi Sonuçları	61
Tablo 18	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Boyutlar ile Sınıf Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	63

Tablo 19	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğinde Metin Bilgileri Boyutundaki Maddeler ile Sınıf Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	64
Tablo 20	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğinde Yazar Bilgileri Boyutundaki Maddeler ile Sınıf Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	66
Tablo 21	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğinde Karakter Bilgileri Boyutundaki Maddeler ile Sınıf Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	66
Tablo 22	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Boyutlar ile Yaş Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	68
Tablo 23	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğinde Metin Bilgileri Boyutundaki Maddeler ile Yaş Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	69
Tablo 24	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğinde Yazar Bilgileri Boyutundaki Maddeler ile Yaş Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	70
Tablo 25	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğinde Karakter Bilgileri Boyutundaki Maddeler ile Yaş Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	71
Tablo 26	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Boyutlar ile İnternette Geçirdikleri Süre Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	73
Tablo 27	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Boyutlar ile Ekonomik Durum Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	74
Tablo 28	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Metin Bilgileri Boyutunda Yer Alan Maddeler ile Ekonomik Durum Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	75
Tablo 29	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Yazar Bilgileri Boyutunda Yer Alan Maddeler ile Ekonomik Durum Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	77
Tablo 30	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Boyutlar ile Yılda Okunan Kitap Sayısı Arasındaki ANOVA Analizleri	78
Tablo 31	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Karakter Bilgileri Boyutunda Yer Alan Maddeler ile Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Arasındaki ANOVA Analizleri	79
Tablo 32	Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeğindeki Boyutlar	81

Arasındaki İlişki

Tablo 33	Yaratıcı Okumanın Tanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri	82
Tablo 34	21.Yüzyıl Becerilerine Uygun Tasarlanan Bir Eğitim Sistemine Yaratıcı Okumayı Bilen Öğretmenlerin Etkisi İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri	84
Tablo 35	Yapılandırmacı Yaklaşımla İşlenen Türkçe Derslerine Yaratıcı Okumanın Etkisi İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri	87
Tablo 36	Lisans Eğitiminde Yaratıcı Okumanın Yeterliliği ve Okuma Eğitimindeki Yeri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri	89
Tablo 37	Verimli Kitap Okuma Yöntemleriyle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri	91
Tablo 38	Yaratıcı Düşünmeyi Yaratıcı Okuma Yaparak Destekleyebilmek İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri	94
Tablo 39	Yaratıcı Okumayla İlgili Kullanılabilecek Etkinlik ve Materyallere Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri	97
Tablo 40	Okuma Eğitimi Derslerinde Yaratıcı Okuma Eğitiminin Verilme Şekliyle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri	99
Tablo 41	Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Türkçe Eğitimindeki Yeri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri	102
Tablo 42	Bir Metni Kişisel Bakış Açısı ve Hayal Gücüyle Yorumlayıp Yeniden Yazmakla İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri	104
Tablo 43	Yaratıcı Okumanın Toplumdaki Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri	106

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümünde tez çalışmasında problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada yer alan tanımlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda bilgi edinmek ve bu bilgileri dünyaya yaymak teknolojinin etkisiyle hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleşmektedir. Gelişmiş ülkelerin bu hızlı bilgi akışına uyum sağlayan, yenilikçi ve üretim odaklı ülkeler olduğu bilinmektedir. Toplumlar arasındaki gelişmişlik farkının temel nedeni, yaratıcılığını kullanarak bilgiye özgün anlamlar katan, hayal gücü gelişmiş, üretmeyi bilen insan potansiyelidir. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda yaşamak bireylere çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklar bilginin kaynağından emin olmak için tek bir kaynakla yetinmeyip farklı kaynaklardan da araştırma yapmak, eleştirel düşünme becerisini aktif kılarak bilgiye farklı bakış açıları getirebilmek, okuduğunu anlama ve yorumlama kabiliyetine sahip olmak, bilgiyi yaratıcılıkla harmanlayıp yeni ürünler ortaya koymaktır. Uluslararası alanda tanınan OECD, P21, NCREL en Gauge, ATCS, NETS/ISTE, EU gibi kurum ve kuruluşlar; kendi belirledikleri standartlar çerçevesinde 21. yüzyıl insanını problem çözebilen, teknolojiyi ve bilgiyi etkin kullanabilen, iş birliği yapabilen, dil, simge ve metinleri kullanma yeteneğine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler olarak ifade etmektedirler (Kozikoğlu ve Altunova, 2018: 523).

Günümüz dünyasında bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı olarak yaratıcılık kavramı ve yaratıcı düşünme becerileri ön plana çıkmıştır. Yaratıcı ve Kültürel Eğitimde Ulusal Danışma Komitesi, yaratıcılık kavramını özgün ve kıymetli sonuçları üretebilmek için şekillendirilmiş yaratıcı bir aktivite olarak tanımlamaktadır (NACCCE, 1999; Akt. Aytan, 2014). Yaratıcılık; bir şeyi başkalarından farklı yollar deneyerek yapabilme, yeni ve orijinal olanı düşünme, rutinin dışında düşünme, düşüncelerini yeniden inşa etme, kendine has davranışlar ve ürünler oluşturma özelliği olarak da ifade edilir (Özel ve Bayındır, 2015:

349). Yaratıcılığı aktif kılarak yeni ürünler ortaya koyabilmek için yaratıcı düşünme becerisine ihtiyaç duyulur. Yaratıcı düşünme sorunlara farklı çözüm önerileri sunmayı, buluşçu olmayı, özgün düşünmeyi gerektiren ve yeni olanın peşinden gitmeyi sağlayan bir beceridir (Akt. Temizkan, 2013).

Yaratıcılık aile, sosyal çevre ve eğitim-öğretim ortamı gibi sebeplerle köreltilmiş olsa bile özel program ve tekniklerle geliştirilebilir (Karataş ve Özcan, 2010: 226). Bunun için yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye odaklanan, bilinçli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Topluma yaratıcı, üretken, okuyan, araştıran, sorgulayan, özgüvenli ve kendini doğru ifade eden bireyler kazandırabilmek için başta öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları ve öğrencilere bu konuda doğru rol model olmaları gerekir. Türkçe dersleri ve bu dersi veren Türkçe öğretmenleri bu konuda önemli bir yere sahiptirler. Türkçe dersleri, yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle öğrenciyi yaratıcı düşünmeye ve düşündüklerini ifade etmeye teşvik eder. Türkçe derslerinde dört temel dil becerisini etkili kullanmayı öğrenen öğrenciler, anlama ve anlatmanın gücünü dilin zengin kullanım olanaklarıyla keşfederler. Temel dil becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olan okuma becerisi üst düzey zihinsel aktivite gerektiren, sadece sözcüklerin kodunu çözmek olarak değil aynı zamanda çözümlenmiş sözcüklerin yorumlanması ve birleştirilmesi olarak da algılanan bir beceridir (Başoğul, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz, 2019: 166). Okuma becerisi geleneksel öğretim yaklaşımıyla kazandırılmaya çalışıldığında öğrencinin aktif katılımı, öğrencide okuma alışkanlığı geliştirme ve metinlerdeki soyut kavramları anlama konusunda yetersiz kalmaktadır (Türkel ve Ünlücömert, 2013: 1348). Bu durum üst düzey düşünme becerisi gerektiren yaratıcı okumayı ön plana çıkarır. Yaratıcı okuma metni işlevsel olarak okuma, metinde yer alan farklı bilgi ve kaynaklar arasındaki etkileşimi anlama sürecidir. Yaratıcı okuma, yazarın ifade etmek istedikleriyle metnin ifade ettiklerinin okuyucu tarafından farklı farklı yorumlanmasını sağlar (Aytan, 2014). Yaratıcı okumanın 21. yüzyılın ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, yaratıcı düşünmeyi mümkün kılan, bireylerin hayal gücünü zenginleştirecek nitelikte bir okuma yöntemi olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri yaratıcı okuma konusunda öğrencilere metinler ve etkinlikler yardımıyla rehberlik etmektedirler. Eğitim fakültelerinde okuma eğitimi dersi alıp okuma yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olan Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya yönelik algıları merak edilmiş ve bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

1.2.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada aşağıda yer alan temel problem cümlesine cevap aranmıştır:
“Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya ilişkin algı düzeyleri nasıldır?”

1.2.2. Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere ilişkin sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının bireysel değişkenleriyle (yaş, cinsiyet, yıl içinde okunan kitap sayısı, gün içinde internette geçirilen süre, okumayı kâğıt ya da ekrandan yapma durumu, sınıfı, ailenin ekonomik durumu) yaratıcı okumaya yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumanın tanımına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerilerine uygun tasarlanan bir eğitim sisteminde yaratıcı okumayı bilen öğretmenlerin etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımla işlenen Türkçe derslerinde yaratıcı okumanın etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde yaratıcı okumanın yeterliliği ve okuma eğitimindeki yeri ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının verimli kitap okuma yöntemleriyle ilgili görüşleri nelerdir?
7. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünmeyi yaratıcı okuma yaparak destekleyebilmek ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumayla ilgili kullanılabilecek etkinlik ve materyallere yönelik görüşleri nelerdir?
9. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma eğitimi derslerinde yaratıcı okuma eğitiminin verilme şekliyle ilgili görüşleri nelerdir?
10. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcılık ve yaratıcılığın Türkçe eğitimindeki yeri ile ilgili görüşleri nelerdir?
11. Türkçe öğretmeni adaylarının bir metni kişisel bakış açısı ve hayal gücüyle yorumlayıp yeniden yazmakla ilgili görüşleri nelerdir?

12. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumanın toplumdaki yeterliliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Yaratıcı ve üretken bir toplum olmanın temeli bilgi edinmek ve bu bilgileri doğru ve etkili bir şekilde kullanmaktan geçer. Bilgi edinmenin yolu ise okumaktır. Okumak, bireyin zihinsel ve fiziksel becerilerini kullanarak çeşitli harf ve sembolleri tanıyıp bunlardan bir anlam çıkardığı etkinlik olarak ifade edilebilir. Bu etkinlik sayesinde insanlar farklı kaynaklardan bilgi edinmiş, bu bilgileri kullanarak çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiş, yapılan araştırmaları kendi fikir ve yorumlarıyla sentezleyerek toplumu geliştiren yeniliklere imza atmışlardır.

Günümüzde araştıran ve üreten toplumların yükselişe geçtiği bilinmektedir. Bu toplumlar okuduğunu anlayan, araştıran, sorgulayan yani okuma becerilerini tüm yönleriyle kullanan bireylerden oluşmaktadır. Okuma becerisi öğretmen rehberliğinde gelişir. Bu yüzden öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitim son derece önemlidir. Kendi okuma sürecini verimli ve yaratıcı kılabilen öğretmen öğrenciler için de örnek teşkil eder. Kuş ve Türkyılmaz'a (2010) göre öğrencilere okuma konusunda model olacak öğretmen adaylarının okuma becerilerini kazanım düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma oranları araştırılmalı, bu konu hakkındaki sorular cevaplanmalıdır.

Çağın ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alındığında okuma şekilleri arasında yaratıcı okuma ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden öğretmen adaylarının içinde yaratıcılık barındıran bu okuma şekliyle ilgili görüşleri önemlidir. Yaratıcı okuma, okuru hayal gücü ve üst düzey düşünme becerisi kullanmaya yönelten, metnin yeniden yapılandırıldığı bir okuma şeklidir. Yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisini olumlu yönde etkilediğine yönelik araştırmalar mevcuttur. Yaratıcı okuma, okuma becerileri arasında ihmal edilmiş bir okuma alanıdır. Ders kitaplarında ona yeterince yer verilmediği ya da eleştirel okuma ile birlikte anıldığı görülür (Edwin, 1965; Akt. Aytan, 2014). Yaratıcı okumaya eğitim-öğretim sürecinde gereken önem verilmelidir.

Bu çalışmanın temel amacı Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya yönelik kişisel ve mesleki yeterliklerini saptayarak yaratıcı okuma ile ilgili algılarını belirlemektir. Araştırma sonunda eğitim fakültelerindeki okuma eğitimi derslerinde ve ilköğretim Türkçe derslerinde yaratıcı okumaya yönelik etkinlik ve çalışmaları artıracak, öğretmen adaylarını yaratıcı okuma konusunda bilinçli hale getirecek, konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara kaynak oluşturacak, yapılacak yeni araştırmalar için veri sağlayıp program geliştirme çalışmalarına yardımcı olacağı, okuma eğitimi ile ilgili yazılmış kitaplarda yaratıcı okumanın daha fazla yer bulmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının fikirlerinden yola çıkılarak yapılacak yaratıcı okuma çalışmaları ile okumayı keyifli hale getirip öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırılacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Geçmişten günümüze bilgi edinmenin en temel yolu okumaktır. Okumak, farklı boyutlara ve birden fazla yöne sahip olan bir beceri alanıdır. Okuma çalışmaları sözcükten başlayarak cümleye, paragrafa, metinlere ve kitaplara kadar uzanan mesajları anlamayı gerektirir (Karadüz, 2010: 1581). Yani okumak için sadece bakmak yeterli olmaz önemli olan zihinsel faaliyetleri devreye sokarak okuduğunu anlayabilmektir. Okuduğunu anlamamanın bir üst adımı bilgiyi yorumlayarak zihinde yeniden yapılandırma potansiyelidir. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bireylerden farklı kaynakları okumaları, okuduklarını anlayıp yorumlamaları ve üst düzey düşünme becerisi kullanarak elde ettikleri bulgulardan yeni düşünceler üretmeleri beklenmektedir. *“Yeni ve faydalı bilgi üretmenin ilk koşulu yaratıcılık olduğundan bilgi edinmede önemli bir yer kaplayan okumanın da yaratıcı temelli yapılandırılması gerekmektedir”* (Yurdakal, 2019:130). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Okuma Kültürü” temasının içinde yaratıcı okuma konusunun işlenebileceği tavsiye edilmiştir (MEB, 2019: 15).

Temel dil becerileri arasında önemli bir yere sahip olan okuma, yaratıcı bir şekilde yapıldığında öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirir ve bilgileri sentezleyip yorumlamalarını, metabilşsel düşüncelerini sağlar. Yaratıcı okuma becerisi kazanmak PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi sınavlar için de önem arz etmektedir. Çünkü bu sınavlarda

okuduğunu anlamak yetmez öğrencilerin elde ettiği bilgileri analiz edip kullanmaları gerekmektedir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2017: 1727). Yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerin aktif ve başarılı olabilmesi için derslerinde onlara rehberlik edecek Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya ilişkin algılarının belirlenmesi önemlidir. Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim fakültelerinde yaratıcı okumaya yönelik aldıkları eğitim, kendilerini geliştirme süreçleri ve yaratıcı okumaya yönelik bakış açıları söz konusu öğretmen adaylarının yaratıcı okuma sürecindeki bireysel ve mesleki potansiyelleri için önemli faktörlerdir.

Literatür tarandığında yaratıcı okumaya yönelik ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle ilgili çalışma yapıldığı ancak Lisans düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya ilişkin algılarının belirlenmesi konusunda yapılacak araştırmadan elde edilen verilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın örneklem grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören, her sınıf düzeyinden gönüllük esasına dayalı olarak seçilen 227 öğretmen adayı ile çalışma grubu ise 18 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

Araştırma verileri, araştırmada yer alan anket maddeleri ve açık uçlu sorular ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

- Seçilen örneklem ve çalışma grubunun evreni yeterince temsil ettiği,
- Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının, ölçeklerdeki sorulara içten ve doğru cevaplar verdiği,
- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına verdiği cevapların gerçeği yansıttığı,

- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının öğretmen adaylarının seviyesine uygun olduğu,
- Veri toplama araçlarının araştırmanın amaçlarına uygun olduğu, varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuma, bireylerin duyu organlarının yardımıyla ve aklın, anlama kavrama kabiliyetiyle meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla oluşturılmaktadır. Bu sonuç gösteriyor ki okuma hem göze hem de kulağa hitap ettiği için %94 gibi önemli bir paya sahip bir beceridir (Aytaş, 2005).

Okuma Eğitimi: Okuma eyleminin bilinçli hale getirilmesi yani bireyin sembolleri çözümlemesi, anlama ve anlamlandırma becerisi kazanması etkinliğine okuma eğitimi adı verilmektedir (şahin, 2011).

Görsel Okuma: Görsel okuma zihni düzenleyen ve yapılandıran bir sürece sahip olup resim, kroki, sembol, grafik, şekil, renk gibi görselleri aynı zamanda doğa ve sosyal olayları da okumadır (Güneş, 2013: 3-4).

Yaratıcılık: Ömür boyu devam eden bir yetenek ve bireylerin kendilerini ifade etme, hayal güçlerini ve akıllarını kullanma kapasitesidir (Craft, 2003; Akt. Yeşilyurt, 2020).

Yaratıcı Düşünme: Yaratıcı düşünme daha önce aralarında bağ kurulmamış birtakım nesne veya durumlar arasında ilişki kurma sürecine verilen addır (Rawlinson, 1995; Akt. Yurdakal, 2019).

Yaratıcı Okuma: Yaratıcı okuma, bireylerin yaşamında yer alan deneyimlerini ve ilişkisel düşünme süreçlerini kullanarak kendi için yeni bir yorum yaratma süreci olup bu süreç genellikle sorgulama ve yargılamaya dayalıdır (Nardelli, 1955; Akt. Yurdakal, 2019).

Üstbiliş(Metacognition): Bireylerdeki içsel güdülenmeye bağlı olarak “öğrenmeyi öğrenme”, “kendi kendine öğrenme” ve “etkili öğrenme” şeklindeki tanımlarla eğitim ortamlarına yansır. Bu kavramın önemsenmesinin sebebi bireylerin kendi öğrenme yolunu kendilerinin tasarladığı bir yöntem olduğu varsayımdır (Akpınar, 2011: 358).

PISA: İlk kez OECD tarafından 2000 yılında yapılan, çoğunluğu dünya genelindeki 15 yaş grubu öğrencilerin oluşturduğu ve onların ömür boyu kullanabilecekleri matematik, okuma ve fen becerileri alanlarına yönelik yapılan uluslararası bir sınavdır. Açılımı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olarak ifade edilir (Benzer, 2019: 98).

Yapılandırıcı Yaklaşım: Yeni bilgilerle geçmişte öğrenilen bilgiler arasında bağ kurmak ve yeni öğrenmeler oluşturmaktır (Arslan, 2007: 43).

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okumanın Tanımı ve Okuma Eğitimi

İnsanlık, 21. yüzyıl medeniyetine bilgi ve yaratıcılık ile ulaşmıştır. Geçmişten günümüze merakı ve keşfetme yeteneği sayesinde bilgiye ulaşan insan, bu bilgileri yaratıcılığı ile harmanlayarak çeşitli buluşlara imza atmıştır. Okumak, bilgiyi öğrenmenin temel yoludur. İlk çağlarda mağara duvarlarına yapılan resimlerle görsel olarak başlayan okuma serüveni yazının bulunmasıyla boyut atlamıştır. Günümüzde ise gelişen teknolojiyle beraber okuma dijitalleşmiş, bilgiye ulaşmak hızlı ve kolay bir hale gelmiştir. İnsanlar okudukları bilgileri öğrenir, öğrendiklerini yorumlar ve bu yorumlardan yeni bilgiler üretirler. Bu bilgi edinme döngüsü toplumsal gelişime ve aydınlanmaya yol açar. Bu aydınlanmayı sağlayan en büyük güç okumadır. Bu sebeple okuma becerisi pek çok bilimsel araştırmaya konu olmuştur. Literatür taranıp bu araştırmalar incelendiğinde okumanın çeşitli tanımlarına ulaşılmıştır:

Aytaş'a (2005) göre okuma duyu organlarının işlevleri ve beynin anlamı algılayıp kavrama süreciyle ortaya çıkan karmaşık bir faaliyettir. Öğrendiklerimizin % 1'inin tatma, % 1,5'inin dokunma, % 3,5'inin koklama, % 11'inin işitme, % 83'ünün görme duyusuyla elde edilmesi göze ve kulağa birlikte hitap eden okumanın %94 gibi büyük bir oranda öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir.

Okuma; gözle algılanan, ses organları yardımıyla açığa çıkarılan çeşitli işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır (MEB,2006).

Temizkan'a (2008) göre okuma eylemi yazılı veya basılı kelimeler üzerinde gerçekleşir. Okuyucu kelimeleri duyu organları sayesinde algılar, anlamlandırır ve yorumlar.

Karadüz'e (2010) göre okuma eylemi parçadan bütüne kelimelerin, cümlelerin, paragrafların, metin ve kitapların iletmek istediği mesajları algılamak ve kavramak olarak ele alınan çok boyutlu ve çok yönlü bir beceri alanıdır.

Arıcı'ya (2012) göre okuma gözün satırlar üzerinde sıçramalar yaparak metnin tüm unsurlarını görmesi ve beynin bu unsurları idrak etmesidir.

Kaçar'a (2015) göre okuma; dil bilgisi kurallarına uygun şekilde yazılı mesajları, sözlü mesajlara dönüştürme, kavrama, karşılaştırma, yorumlama, düşünme ve yargıya varma sürecidir.

Okuma çeşitli alt alanlara ayrılmaktadır. Bu alt alanlarda okumanın farklı boyutları yer alır ve okuma kavramı bu boyutlar üzerinden derinlemesine incelenir. Güneş (2021: 129-131) çalışmasında okumayı yapılandırmacı yaklaşıma göre incelemiş ve okuma alanlarını üç boyuta ayırmıştır. Bu boyutlar işlem, etkileşim ve anlama olarak isimlendirilmiştir. İşlem boyutu okuma yapılırken gerçekleşen zihinsel ve fiziksel işlemleri ifade etmektedir. Bu işlemlerden ilki görmedir. Görme okuma esnasında basılı harf ve sembollerin görülmesi şeklinde tanımlanmıştır. İkinci işlem ise anlamadır. Anlama; okuma esnasında dikkat faktörünü önemli kılan, okunanlardan ilgi ve ihtiyaçlara göre gerekli görülen bilgilerin seçildiği aşama olarak değerlendirilir. Üçüncü olarak zihinde yapılandırma gelir. Zihinde yapılandırma seçilen bilgi ve düşüncelerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel aşamalardan geçirildiği ve bu aşamalardan geçen bilginin bireyin aklında yeniden anlamlandırıldığı süreçtir. Okumanın ikinci boyutu olan etkileşim boyutunda yazar ve okur arasında aktif bir bağ oluşur. Etkileşim boyutu; okurun yazarla etkileşim halinde olduğu, yazarın duygu ve düşüncelerini yorumladığı boyut olarak da ifade edilir. Bu boyut fiziksel etkileşim ve zihinsel etkileşim olarak ikiye ayrılır. Fiziksel etkileşimde bireyin çeşitli araç-gereçler, kitap, metin, yazı, resim, ortam, ışık vb. ile etkileşiminden bahsedilir. Zihinsel etkileşimde ise bireyin yazar ve yazarın metindeki iletileriyle girdiği etkileşimden bahsedilir. Okumanın üçüncü boyutu olan anlama boyutu okuma sürecinin en önemli boyutu olarak ifade edilir. Anlama etkileşimsel ve süreçsel yönden ifade edilir. Okuduğunu anlamamanın etkileşimsel yönü okuma ortamı, okuyucu özellikleri ve yazarın paylaştığı düşüncelerdir. Okuduğunu anlamamanın süreçsel yönü ise okunan bilgilerin zihinde işleme aşamalarıdır.

Okuduğunu anlama fertlerin bilişsel davranışlarının temelini oluşturur. Bu sebeple Türkçe Dersi Öğretim Programında “okumaktan ve öğrenmekten zevk alan“ bireylerin meydana getirdiği bir toplum oluşturmak amaçlanmıştır. Bununla beraber programın en çok üzerinde durduğu ayrıntı “okuma işlemleri” olarak belirlenmiştir (Cemiloğlu ve Ogur, 2016).

Okuduğunu anlamak Türkçe dersinin temel hedeflerinden biridir. Okuduğunu anlama yalnızca Türkçe dersi için değil tüm eğitim düzeylerindeki farklı derslerde başarılı olmak için de gereklidir (Cemiloğlu ve Ogur, 2016; Güngör, 2005). Okunan metinlerdeki iletileri etkili bir şekilde anlamak ve bu iletileri günlük hayata transfer edebilmek hem derslerde hem de hayatın çeşitli alanlarında başarıyı getirir. Bunu sağlamak için öncelikle bireylere okuma becerisi kazandırılmalıdır. Okuma becerisi metin üzerinde düşünmeyi, metni her yönüyle anlamayı, sorgulamayı ve yorumlamayı mümkün kılar. Okumaya bilinçli yaklaşmak ve okunanları her yönüyle anlamak için gerekli olan kazanımlar okuma eğitimi ile verilmektedir. Okuma eğitimi sayesinde okur, okuma becerisini geliştirerek kendisi için verimli bir okuma süreci yaratır. Okuma eğitiminin amacı; fertlerin kişisel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla başvurduğu metin türlerini anlayabilmesi ve yorumlayabilmesini sağlayacak üstbilişsel okuma stratejilerini kullanabilecek beceriyi kazandırmaktır (Başoğlu vd., 2019: 168).

Erkal ve Çağrıtekin'e (2020: 435) göre okuma eğitimi, öğrencilerin okuma becerisine ait temel yeterlikleri edinmesini sağlar ve bu yeterliklerin öğrencilerde hayat boyu devam etmesi için gerekli olan farkındalık ve bilinci oluşturur. Okuma eğitimi okuma sürecinde metnin özelliklerinin farkında olan, etkin ve eleştirel okuma yapabilen bireyler yetiştirmeyi hedefler (Edizer, Dilidüzgün, Başoğlu, Karagöz ve Yücelşen, 2018: 485). Okuma eğitiminin bu hedef kapsamında sunduğu kazanımlar iyi okuyucular yetiştirmeye yöneliktir. Kurudayıoğlu ve Çelik'e (2013) göre iyi bir okuyucu okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını devamlı denetlemektedir. Karmaşık gelen, anlaşılamayan bölümleri anlamak için çaba göstermelidir. Metinde anlaşılamayan bir kısım ile karşılaşıldığında öğretmenden yardım alma, yardımcı stratejileri kullanma, metni tekrar okuma gibi yollara başvurmalıdır. İyi bir okuyucu okuduklarını özetlemeli, eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamalı yani o metni değerlendirebilmelidir.

Okuma eğitimi okuma potansiyelini artırarak iyi okuyucular yetiştirmeyi hedeflediğinden öğretim programlarında önemli bir yer edinmektedir. Bilgi çağında önemi daha da kavranan okuma eğitimi birçok araştırmaya konu olmuş ve farklı yönleriyle incelenmiştir. Günümüzde çeşitli araştırmaların ışığında farklı okuma teori ve modelleri geliştirilmiştir. Geleneksel teoriler okuma öğretiminin fiziki yönleri üzerinde duran zihinsel süreçlere fazla eğilmeyen teorilerdir. ‘Şifreyi çözme teorisi, görsel birleştirme teorisi, kelimeyi bütün algılama teorisi ve tahmin etme teorisi’’ bilinen geleneksel teorilerdir. Gelişimsel modeller yapılandırıcı dil yaklaşımını temel alarak geliştirilir ve ilk okuma yazma öğretiminden sonra kullanılır. Bu modellerin hedefi farklı etkinlik ve çalışmalar yoluyla öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, onlara üst düzey okuma becerisi kazandırmaktır (Güneş, 2021).

Okuma, anlama becerileri içerisinde yer alan, bireylerin bilgi edinmek, bilgiyi yorumlamak, hayal gücünü kullanmak, estetik zevk kazanmak, farklı bakış açıları geliştirmek gibi amaçlarına hizmet eden temel araçtır. Geçmişten günümüze keşfedilen çeşitli okuma yöntem ve teknikleri ile stratejiler okumayı verimli hale getirmiştir. Yapılandırıcı yaklaşım içeren bir okuma eğitimi bireyin okuma algısını değiştirir, geliştirir ve bireye okumanın üst düzey düşünme gerektiren bir eylem olduğunu hatırlatır. Balcı ‘ya (2013) göre okuma bir öğrenme yoludur ve okuma alışkanlığına sahip olan bireyler zihinsel becerilerini aktif bir şekilde kullanabilmektedirler. Bir dil becerisi olarak ele alınan okuma Türkçe öğretiminde akıcı okuma, söz varlığını zenginleştirme, anlam kurma, eleştirel okuma, görsel okuma, okuma alışkanlığı kazanma gibi farklı boyutlarda ele alınır (Aktaş ve Bayram, 2018). Bu boyutlara yönelik kazanımlar çeşitli okuma etkinlikleri üzerinden öğrenciye kazandırılır. Bu kazanımların hedefi öğrencileri kendi potansiyelleri doğrultusunda iyi birer okuyucu yapmaktır. Bundan dolayı okuma becerisine yönelik kazanımların aktarıldığı Türkçe dersleri okuma alışkanlığı kazanmış, kelime dağarcığı zengin, okuduğunu anlayan, okuma yöntem ve tekniklerini kullanan, okuduklarını sorgulayıp eleştiren ve okuduğuna kendi yorumunu katabilen yaratıcı okurların yetişmesi için son derece önemlidir.

2.2. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, okuduğunu anlamayı etkileyen bir unsur olduğundan hem Türkçe dersi öğretim programlarında yer almış hem de çeşitli akademik araştırmalara konu olmuştur. Zutell ve Rasinski'ye (1991) göre akıcı okuma, sözcükleri tanımak için fazla çaba göstermeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına odaklanarak, vurgu ve tonlamaları doğru yerlerde kullanarak, yazarın duygularını, heyecanını okuma eylemine yansıtarak gerçekleştirilen okumadır (Akt. Keskin ve Baştuğ, 2013). Akıcı okuma çalışmalarında okumaya yönelik düzenli tekrarlar kelime tanıma hızını otomatikleştirmektedir. Bu otomatikleşme kelimelere dikkat etme süresini azaltarak okuyucuyu hızlandırır ve akıcı okuma gerçekleşir.

Gürer (2021) çalışmasında akıcı okumayı boyutlara ayırmış ve bu boyutları sözcükleri doğru tanıma, hızlı bir şekilde tanıma ve çözümleme, metni anlamlı bir şekilde yorumlama olarak ifade etmiştir. Rasinski ve Samuels'e (2011) göre akıcı okumanın değişkenleri okuma hızı, sözcükleri tanıma ve prozodidir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te (2021) prozodi kelimesine ait iki tanım bulunmaktadır. Bunlardan biri müzik diğeri dil bilimi alanıyla ilgilidir. Prozodi kavramı dil bilimsel açıdan 'Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı' olarak tanımlanmıştır. Aktaş ve Çankal'a (2019) göre prozodi konuşurcasına yapılan okumadır ve akıcı okumanın en önemli bileşenlerindedir. Akıcı okumanın gerçekleşmesi sözcüklerin tanınması, belli bir hızda okunması ve yapısal özelliklerine dikkat edilmesine bağlıdır. Akıcı okuma becerisine sahip bireyler metinlerde yer alan sözcükleri vurgu ve tonlama kurallarını göz ardı etmeden hızlı ve doğru bir şekilde okuyabilmektedirler.

Akıcı okumaya yönelik ilk araştırmalar bu okumayı tekrar yoluyla elde edilen otomatikleşme becerisi olarak ifade ederken günümüzde yapılan araştırmalar bu açıklamayı yeterli görmemekte ve akıcı okumanın gelişimi için prozodik modellemeyi, anlam grupları ile okumayı, aileyi okuma ortamına dâhil eden çeşitli uygulamaların geliştirilmesini öne çıkarmaktadır. Ayrıca güncel araştırmalar akıcı okumanın hem bilişsel hem de gelişimsel yönü üzerinde durmakta, akıcı okumayı gelişimsel ve bilişsel psikolojinin bakış açısından da sorgulamak gerektiğini dile getirmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Akıcı okuma, okuma hızını ve okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir unsurdur. Okumayı konu alan pek çok araştırmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur (Aytaç, 2017; Baştuğ, 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Rasinski, 2003; Yüksel, 2010). Akıcı okumanın hedefi çeşitli yöntem ve stratejilerin yardımıyla bireylerin okuma performansını artırmaktır. Akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan stratejiler grupla ya da bireysel olarak uygulanabilmektedir. Okuyucu, okuma hızını belirleyip kendi için uygun olan stratejiyi seçebilmektedir. Bu stratejiler doğru uygulandığında akıcı okuma sürecini olumlu etkilemekte ve okumayı geliştirmektedir. Ellis (2009) yaptığı araştırmada eko okuma, koro halinde okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma gibi stratejilerin birlikte kullanılmasının üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır (Akt. Uzunkol, 2013:73).

Uzunkol'a göre (2013: 72) akıcı okumayı geliştirmeye yönelik bazı stratejiler şunlardır:

- a) Tekrarlı okuma
- b) Okuyucu Tiyatroları
- c) Eko Okuma
- d) Eşli Okuma
- e) Paylaşarak Okuma
- f) Kelime Tekrar Tekniği

Güneş (2007) de akıcı okumaya yönelik stratejileri okuyucu tiyatroları, tekrarlı okuma, eko (yankılayıcı) okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma, kelime tekrar tekniği ve koro okuma şeklinde sıralamıştır. Akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik pek çok strateji bulunmakta ve bu stratejilerin akıcı okumaya etkisi akademik çalışmalar ışığında incelenmektedir. Bu stratejilerden bazıları aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

2.2.1. Tekrarlı Okuma

Yılmaz'a (2006) göre tekrarlı okuma, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuyacakları metni kolaydan zora doğru sistemli bir şekilde pek çok kez tekrar ederek okumasıdır. Bu okuma esnasında öğrenciye akıcı okuyabilen bir yetişkin rehberlik eder.

Tekrarlı okumanın zayıf öğrenciler üzerinde etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Bu yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisi onları aktif bir şekilde okuma işine maruz bırakmaktır. Tekrarlı okumada okuyucu hatalarını düzelterek metni istenilen hızda okumayı başaran kadar okuma eylemini tekrarlar (Kodan ve Akyol, 2018). Tekrarlı okuma sayesinde öğrenciler okudukları yazıyla devamlı etkileşim halinde ve iç içedirler. Bu okumada öğrenciler anlamı yorumlamaya ve ifade etmeye odaklanırlar. Tekrar ve koral stratejisinde çoğu kez kelimelerin anlamları ve doğru seslendirmeleri üzerinde durulur. Tekrarlı okuma, okumanın asıl hedefi olan anlama için okuma becerisini geliştiren bir stratejidir (Sidekli, 2010).

2.2.2. Okuyucu Tiyatroları

Okuma tiyatrosu yönteminde okunan metin diyaloglara dönüştürülür. Bu dönüşüm yapılırken metin olduğu gibi kalır, metne ekleme ya da çıkarma yapılmaz. Okuma tiyatrosu öğrencilerin anlama seviyesini üst düzeye çıkaran bir yöntemdir. Bu yöntemi kullanan öğrenciler metni iyi düzeyde kavramış olurlar (Sarioğlu, 2021: 14). Öğrenciler karakterleri doğru yansıtabilmek için metni tekrar tekrar okurlar. Bu durum okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisini geliştirir. Okuma tiyatrosunda metin seçimi yapılırken öğrencilerin seviyeleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurulmalı, seçilen metin diyaloglara dönüştürülmelidir. Okuma tiyatrosu sınıf ortamında rahatlıkla uygulanabilen pratik ve ekonomik bir yöntemdir. Uysal'a (2021) göre okuma tiyatrosu sahne, kostüm, ezber, uzun süren bir hazırlık ve özel bir alan gerektirmemesi yönüyle tiyatrodan ayrılır. Okuma tiyatrosu sınıf ortamında kolaylıkla uygulanabildiği için pratik, ders yılı içerisinde istenilen zaman diliminde tekrarlanabileceği için esnek bir yöntemdir.

2.2.3. Eko Okuma

Eko okuma kelime tanımaya yönelik öğretmen rehberliğinde gerçekleşen bir uygulamadır. Eko (yankılayıcı) okuma, öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından sözcük, cümle ve paragrafların yüksek sesle okunması ardından öğrencilerin bu okunanları tekrar etmesidir (Ege, 2019). Öğrenciler model aldıkları kişinin okuduklarını tekrar ederken metne uygun vurgu ve tonlama yapmayı da öğrenmiş olurlar.

2.2.4. Eşli okuma

Eşli okuma çalışmaları ikili gruplar halinde yapılır. Eşli okumada öğrenciler birbirlerine yardım ederek metni okumaya ve anlamaya çalışırlar. Öğretmen bu çalışmaya öğrencilere metinle ilgili sorular sorup onlardan cevap bekleyerek destek olabilir (N’Namdi, 2005; Akt. İşler ve Şahin, 2016: 176). Bu yöntemde okuma sorunu yaşayan bir bireyle okuması iyi olan bir birey eşleştirilir. Okuması zayıf olan kişi zorlandığında eşi ona yardımcı olur. Böylece okuması zayıf olan birey iyi okuyan birinin desteği ile okuma becerisini geliştirmiş olur.

2.2.5. Paylaşarak Okuma

Paylaşarak okuma, metnin bölümlerinin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılması ve sesli bir şekilde okunmasıyla gerçekleşir (Güneş, 2007). Paylaşarak okuma öğrenciye metnin bir bölümünü bağımsız okuma imkânı sunar. Bu durum öğrencinin metinle ilgilenmesini ve kendini başarılı hissederek okumaya yönelik motivasyon kazanmasını sağlar (McLoughlin, 2010; Akt. Uzunkol, 2013: 73).

2.2.6. Kelime Tekrar Tekniği

Yılmaz’a (2008) göre literatürde “Word drill technique” olarak bilinen kelime tekrar tekniği, okuma esnasında yanlış okunan sözcüklerin öğrenciye tekrar tekrar okutulmasıdır. Bu teknik okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumalarını iyileştirmede faydalanılan tekniklerden biridir.

2.2.7. Rehberli Okuma

Rehberli okumada öğretmen ya da ebeveynler öğrencinin okumasını izleme şansına sahiptirler. Öğrencinin okuma gelişimi yetişkinler tarafından takip edilir. Bu yöntemde öğrencilerin okumaları düzenli olarak kontrol edilir ve öğrenciye ihtiyaç duyduğunda yönlendirmeler yapılır. Rehberli okuma akıcı okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir (Ege, 2019).

2.2.8. Koro Okuma

Sarioğlu (2021) koro okumayı okunacak metnin bölümlere ayrılması ve her bölümün bir grup tarafından okunması şeklinde ifade etmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (MEB, 2006) söz korusu yöntemiyle öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Sesli okuma gerektiren bu yöntemde öğrenciler hem kendilerinin hem de birlikte çalıştıkları arkadaşlarının okumalarına dikkat ederler. Okuma esnasında kelimeleri doğru telaffuz etmek, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumak bu yöntemin kazanımlarındandır.

2.2.9. GÜDÜMLÜ OKUMA

Güdümlü okuma, bir kitabın öğretmen tarafından açıklanarak okunmasıdır (Yılmaz, 2014: 91). Arıcı'ya (2012) göre güdümlü okumada öğretmen sınıfa gelmeden önce ön hazırlık yapar, seçtiği kitaptan okuyacağı bölümleri, soracağı soruları ve verilebilecek muhtemel cevapları belirler. Öğretmen ön hazırlığını yaptığı metni birkaç kelimeyle tanıtır ve metnin bir bölümünü öğrencilere okur. Öğretmen hazırladığı soruları öğrencilere sorar ve öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Öğrenciler de öğretmene metinle ilgili sorular yöneltebilirler.

Güdümlü okuma öğrencilere bağımsız okur olabilme yolunda gerekli olan alt yapıyı sağlar. Öğrenci kendi hayatıyla metinde okuduğu yeni fikirleri ilişkilendirir ve metni anlamlandırmış olur. Güdümlü okuma, farklı teknikler kullanarak sözcüklerin anlamını bulma konusunda öğrencilere yardımcı olur (Güneş, 2007).

2.2.10. Nörolojik Etki Yöntemi

Nörolojik Etki Yöntemi (NEY), bir öğretmen ve öğrencinin, iyi bir okuyucu ile zayıf bir okuyucunun metni birlikte ve sesli olarak okumasıdır. Bu uygulamanın hedefi zayıf okuyucuların okuma performansını artırmaktır. Okuması zayıf olan okuyucu iyi bir okuyucuyu kendine model alır. İyi okuyucu ve zayıf okuyucu metni aynı anda sesli bir şekilde okur. Fakat iyi okuyucu okuma esnasında diğerine göre yüksek bir sesle ve biraz daha hızlı okur. Onu takip eden zayıf okuyucu zihninde ses ve sembolleri eşleştirir,

sözcükleri doğru seslendirerek otomatik ve prozodik olarak nasıl okuyacağını kavrar. Okuması zayıf olan birey okuma güçlüğü yaşadığı yerlerde iyi bir okuyucudan yardım almış olur. Bu durum bireyin okuma kaygısı yaşamaması için de iyi bir önlemdir (Baştuğ ve Kaman, 2013).

Bu yöntem için kullanılacak metinler okuyucunun okuma düzeyine uygun olmalıdır. Okuma süresi okuyucuyu sıkmamak için on beş dakika ile sınırlandırılmalıdır. Okuma süresi okuma performansındaki ilerlemeye bağlı olarak artırılmalıdır (Baştuğ ve Kaman, 2013; Keskin, 2012).

2.3. Okuma Motivasyonu

Okuma alışkanlığı kazanmış, kültürlü bireyler toplumsal gelişime katkıda bulunurlar. Okumak bireyleri bilişsel ve duyuşsal yönden geliştirir. Gelişmiş ülkelerdeki eğitim politikalarının temel hedefi kültürlü, hayal gücü yüksek, üretme kapasitesi olan bireyler yetiştirmektir. Bireyin bilgi düzeyini artırarak entelektüel bir kimlik kazanması öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi ile mümkün olur. Yaşam boyu öğrenme için bilgi almanın temel yolu olan okumaya başvurulmalıdır. Okuma tercih sonucu gerçekleşen bilinçli bir eylemdir. Bireyin okumayı tercih etmesi ve bunu sürdürmesi okuma motivasyonu ile ilgilidir. Budak'a (2016) göre öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmanın ilk yolu öğrencileri motive etmek olmalıdır. Okuma alışkanlığı edinme ve okuma becerilerini geliştirme sürecinde motivasyonun önemli bir faktör olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Akbabaoğlu ve Duban, 2020; Bozkurt ve Memiş 2013; Katrancı, 2015; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Yıldız ve Akyol, 2011).

Güncel Türkçe Sözlük (2021) motivasyon kelimesini 'isteklendirme' ve 'güdüleme' şeklinde tanımlanmaktadır. Bir hedefe ulaşmak, bir işi başarmak için bireylerin harekete geçmeleri, çeşitli eylemlerde bulunmaları gerekir. Bireyleri harekete geçiren içsel güç motivasyondur. Davranışın her basamağında önemli bir rol oynayan motivasyon kavramı, okumayı tetikler, yönlendirir ve okumanın devam etmesini sağlar (Kurnaz ve Yıldız, 2015).

Wigfield ve Guthrie (1995; Akt. Kurnaz ve Yıldız, 2015: 56) okuma motivasyonunu sağlayan temel etmenleri üç kategori ve on bir alt boyutta ifade etmiştir.

Tablo 1

Okuma motivasyonunun kategori ve alt boyutları

	Okuma öz yeterliği
Yeterlik ve Okuma Becerisi	Okuma sorunu Okumadan kaçınma
	Okuma merakı
	Okuma ilgisi
Başarı Değeri ve Amaçlar	Okumanın önemi Okuma rekabeti Kabul görme için okuma Not için okuma
	Sosyal nedenler için okuma
Okumanın Sosyal Yönü	Uyum için okuma

Okuma motivasyonu içsel ve dışsal kaynaklarla beslenmektedir. İçsel motivasyon bireyin okumaya güdülenmek için kendi kendini motive etmesini, dışsal motivasyon ise dışarıdan gelen bir pekiştirici yardımıyla motive olmasını ifade eder. Tabloda yeterlik ve okuma becerisi, başarı değeri ve amaçlar, okumanın sosyal yönü olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Merak, ilgi, zoru tercih etme gibi boyutlar okuma motivasyonunun içsel yönünü; tanınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet gibi boyutlar ise okuma motivasyonunun dışsal yönünü ifade etmektedir (Bozkurt ve Memiş, 2013: 148). Tabloda yer alan okuma öz yeterliği, bireyin okuma eyleminde başarılı olacağına dair inancını ifade eder (Kurnaz ve Yıldız, 2015). Bu inanç okuma isteğini artıran önemli faktörlerden biridir.

Okumanın saymakla tükenmeyecek pek çok faydası bulunur. Birey okuyarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda her çeşit bilgiye ulaşabilir, kelime hazinesine yeni kelimeler katabilir, kurgu metinlerle hayal gücünü geliştirebilir. Bireyin okumayı sürdürmesi ve okuma alışkanlığı kazanması için itici güç motivasyondur. Okumayı alışkanlık haline getirip hayatın bir parçası yapmak için öncelikle bireyde okuma isteği oluşmalıdır. Birey okuma amacını belirlemeli, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmalı, okumaya ayıracağı zamanı planlamalı, okuduklarını daha iyi anlamak için ihtiyaç duyduğunda geçmiş bilgilerinden faydalanmalı, okuduklarını başkalarıyla paylaşmalı yani okumayı stratejik bir

şekilde yaklaşmalıdır. Okuma stratejilerini bilmek ve uygulamak bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasını olumlu yönde etkilemektedir (Tuna, 2016).

Okuma alışkanlığı kazanan bireyler okudukları kitap sayısına göre farklı okuyucu tiplerine ayrılmaktadır. Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association-ALA) okuyucu tiplerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Zayıf okuyucu: Yılda 1-5 arası kitap okuyan
- Orta düzey okuyucu: Yılda 6-11 arası kitap okuyan
- Güçlü okuyucu: Yılda 12 ve daha fazla kitap okuyan (Akt. Yılmaz, 2004: 116).

Güçlü okuyucu profiline ulaşmak isteyen bireylerin okuma motivasyonu yüksek olmalıdır. Bunun için öğretmenler öğrencilere kitap sevgisini erken yaşlarda aşılmalı, onların okumayı alışkanlık haline getirmelerini sağlamalıdır. Çocuklar yetişkinleri örnek alarak büyüdüğünden aile ve öğretmenlerin okumaya yönelik tutumları çocukların okumaya yönelik olumlu bakış açısı geliştirmeleri için önemlidir. Çocukların okuma isteğini artırmak için ailelerin okuma etkinliklerini çocuklarla paylaşmaları, birlikte okuma saati yapmaları; öğretmenlerin okuma sürecinde öğrenciye model olmaları, öğrencilerin okuma motivasyonunu artıracak etkinlikler yapmaları gerekir. Stratejik okuyucu olmayı başarmış, okuma motivasyonu yüksek öğretmenler öğrenciler için iyi birer rol model olurlar (Applegate ve Applegate, 2004; Brooks, 2007). Öğretmenler güçlü okuyucuları topluma kazandıracak olan rehberlerdir.

2.4. Okuma Stratejileri

Okuma sürecinde öğrenciyi metin üzerinde düşünmeye teşvik eden çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler okuma performansını yükselten, metni anlamayı kolaylaştıran, öğrenilen bilgilerin hatırlanmasını sağlayan taktikler olarak da ele alınır. Güngör'e (2005) göre okuduğunu anlama stratejileri bireylerin okudukları metni anlamak için izledikleri çeşitli yolları ifade etmektedir. Öz düzenleme stratejileri olarak da isimlendirilen üstbilişsel stratejiler bireylerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında ihtiyaç duyduğu ve bireylere kişisel okuma süreci ile ilgili farkındalık kazandıran stratejilerdir (Çeçen ve Alver, 2011: 44).

Carrel çalışmasında okuma stratejilerini konuyu genel hatlarıyla anlamak için metni hızlı bir şekilde okuma, belli bir bilgiyi metni tarayarak bulma, ipuçlarından yola çıkarak metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme, bilinmeyen sözcükleri atlama, anlaşılmayan kısımları tolere edebilme, metne yönelik tahminler yapma, çıkarımların doğru ya da yanlış olduklarına yönelik karar verme, ana düşünceyi bulma, yeniden okuma, ön bilgileri harekete geçirme ve metnin yapısını tanıyabilme şeklinde belirtmektedir (Carrel 1998; Akt. Muhtar, 2006: 34).

Akyol'a (2011) göre okuma stratejileri üçe ayrılır. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler: göz gezdirme, okuma için amaç belirleme, ön bilgileri okuma ortamına getirme, tahminler yapma; okuma sırasında kullanılan stratejiler: akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejiler kullanma; okuma sonrasında kullanılan stratejiler; okunanları özetleme, okunanları değerlendirmedir.

Karatay (2018: 41-45) okuma stratejilerini bireylerin okuma eylemi boyunca yaptıkları bilinçli işlemler olarak tanımlamış ve bu stratejileri üç başlık altında incelemiştir:

1.Okuma Öncesi Stratejiler: Tahmin Etme ve Planlama Stratejileri

Okumaya başlamadan önce bireylerin öğrenme amaçları ve bu amaçları gerçekleştirme yollarına yönelik oluşturulan stratejilerdir. Bu stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları 9 başlık altında toplanmıştır:

- Okuma amacını belirleme
- Metni gözden geçirme
- Ön bilgileri harekete geçirme
- Metnin ana başlığı, alt başlıklarına bakma
- Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme
- Metinde yoğunlaşılacak bölümlere karar verme,
- Metnin içeriğini tahmin etme
- Metinle ilgili sorular sorma
- Okuma hızı belirleme

2.Okuma Sırası Stratejiler: İzleme-Düzenleme Stratejileri

Okuma sırasında kullanılan stratejiler okuduğunu anlamak ve önceden belirlenen okuma hedeflerine ulaşmak için kullanılır. Bireyler bu süreçte kendi kendilerini kontrol

etmeyi ve anladıklarını düzenlemeyi öğrenirler. Bilişsel işlem basamakları 14 başlık altında sıralanmıştır:

- Okurken not tutma
- Altını çizme veya yuvarlak içine alma
- Okuma hızını ayarlama, dikkatli okuma,
- Dikkati dağılınca okunan kısma tekrar dönme
- Sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma
- Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma
- Yüksek sesle okuma
- Grafik, tablo ve resim gibi metin içi görsellerden yararlanma
- Kendini izleme
- Bağlamsal ipuçlarını kullanma
- Okurken kavranan bilgilerin akılda kalıcılığını sağlamak için tablo, grafik ve resimle görselleştirilme, dizgeleme
- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
- Kavradıklarını denetleme
- Anlamı bilinmeyen kelime ve gruplarını bağlamından tahmin etmeye çalışma
- Metinde geçen uzun cümleleri ve karmaşık paragrafları özetleme

3.Okuma Sonrası Stratejiler: Değerlendirme Stratejileri

Okuma sonrası stratejiler bireylerin okuduklarını anlama durumunu, okuma amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini, metinle ilgili tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmelerine yarayan stratejilerdir. Bilişsel işlem basamakları 9 başlık altında toplanmıştır:

- Metni sorgulama
- İlişki kurma
- Metnin tamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme,
- Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma
- Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
- Metinde sunulan bilgi, olay, durum konu ve ana düşünceyi eleştirme

- Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri özetleme
- Metni doğru kavradığını denetlemek için başkalarıyla tartışma

Temizkan'a (2008) göre okuma stratejileri öğrencilerin okuma potansiyelini üst düzeye çıkarmayı hedefler. Okuma stratejileri okuyuculara bilişsel farkındalık kazandırarak onların metni anlama ve öğrenme potansiyelini yükseltir. Okuma stratejileri metni anlamayı kolaylaştırdığından bireylerde okumaya yönelik özgüveni de geliştirmektedir. Demirel ve Epçaçan'a (2012) göre okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlama öz yeterlik algısını olumlu şekilde etkilemektedir. Birey bir stratejiyi kullanmayı başardığında görev bilinci oluşur ve öğrenme davranışlarını kontrol edebilme içgüdüğü gelişir. Okuma özgüveni gelişmiş bireyler stratejik birer okuyucu olarak okuma süreçlerini kendileri yönetirler. Özbay'a (2009) göre stratejik okuyucular okuma sırasında yazarla konuşur gibi onun anlatmak istediklerini anlamaya odaklanır, kendini ve okuma sürecini sorgular, okuduklarıyla ilgili tahmin ve çıkarımlarda bulunur, gerektiğinde metni yeniden okur, metinle ilgili sorular sorar, okuma sürecini devamlı kontrol ederek süreçle ilgili değerlendirmelerde bulunur.

Okurlar okuma stratejilerini kullanarak kendi okuma süreçlerini yönetebilmektedirler. Düşünme becerilerini aktif olarak kullanmanın ve metne doğru strateji ile yaklaşmanın metni anlama ve yorumlama noktasında okuyucuya yarar sağladığı bilinmektedir. Yapılan araştırmaların bazılarında araştırmacılar üstbiliş okuma stratejilerini kullanan bireyleri ileri okur olarak isimlendirmiştir. Araştırmacılara göre ileri okur okuduğunu anlamakla yetinmez, okuduklarından yeni düşünceler üretir ve okuma sürecinde yaratıcılığını kullanır (Özbay ve Bahar, 2012).

2.5. Okumada Tür, Yöntem ve Teknik

Bireylerin okuma becerisini geliştiren çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Okuyucular, okuma becerisiyle ilgili kazanımları edinmek ve okunanları kolay bir şekilde anlamak için bu yöntem ve teknikleri kullanırlar. Her okuma yönteminin okuma performansını artırmaya yönelik farklı bir işlevi vardır. Bir okuyucu kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlerken okuma amacını ve metnin yapısını göz önünde bulundurmalıdır.

Taşpınar'a (2005) göre öğretimde doğru yöntemleri kullanmak bireye enerji, emek ve malzeme bakımından ekonomiklik sağlar.

Araştırmacılar çalışmalarında okuma tür, yöntem ve tekniklerini farklı şekillerde sınıflandırmıştır. Aytaş (2005) okumanın ihtiyaca göre çeşitlerini göz atarak okuma, gözden geçirme, çalışmak için okuma tipi, serbest okuma, dikkatli okuma, inceleyerek okuma, sürekli okuma, güdümlü okuma, serbest okuma, bölümler halinde okuma olarak sınıflandırmıştır.

Güneş (2021: 146) okumanın çeşitli türleri olduğunu ifade ederek bu türleri şöyle sınıflandırmıştır.

Okuyucunun amacına göre: eğlenmek, bilgilenmek, vb.

Okuyucunun kullandığı yönteme göre: sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.

Metnin türüne göre: seçmeli okuma, tam okuma vb.

Kullanılan materyale göre: kitaptan, ekrandan okuma vb.

Okuyucunun göz hareketlerine göre: dik, çapraz, zikzak okuma vb.

Kişilere göre: bağımsız okuma, paylaşarak okuma, birlikte okuma vb.

MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisine ait kazanımlar üç başlık altında toplanmıştır: akıcı okuma, söz varlığı ve anlama. Akıcı okuma başlığı altında 'Okuma stratejilerini kullanır.' kazanımına yer verilmiştir. Programda bu kazanıma bağlı olarak sesli okuma, sessiz okuma, tahmin ederek okuma, grup halinde okuma, soru sorarak okuma, söz korosu şeklinde okuma, ezberleyerek okuma, not alarak okuma, okuma tiyatrosu, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi çeşitli okuma yöntem ve teknikleri yer almaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden okuma tiyatrosu ile söz korosu araştırmanın akıcı okuma bölümünde açıklanmıştır. Diğer okuma yöntemleri aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

2.5.1. Sesli Okuma

Sesli okuma ses organlarının kullanımıyla herkesin duyabileceği şekilde gerçekleştirilen okumadır. Sesli okumayla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Dökmen (1994) sesli okumayı yüksek ses kullanılan, ağız ve dil hareketlerinin yardımıyla yapılan

okuma olarak tanımlamıştır. Çelik'e (2006) göre sesli okuma gözlerin algılaması, beynin görselliği anlamlandırması ve ses organlarının söze meydana getirmesi ile oluşur. Sesli okuma çalışmaları noktalama işaretlerine önem vererek, vurgu ve tonlamaları doğru yerlerde kullanarak yapılan okuma çalışmalarıdır. Kurallara uygun şekilde hatasız ve eksiksiz okuma yapmak hedeflenir. Bu çalışmalarda öğretmen öğrencilere örnek okuma yaparak yol gösterir ardından metni öğrencilere okutur (Sarioğlu, 2021). Sesli okuma esnasında öğretmenler öğrencilerin okuma düzeyini tespit ederek okuma sorunu yaşayan öğrencilere yardımcı olabilirler. Bu süreçte öğrencilerin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanıp kullanmadıklarına da dikkat edilmelidir.

MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programına göre sesli okuma, sessiz okumadan farklı olarak hem anlamayı hem de anlatmayı kapsar. Sesli okuma ile öğrencilerin metinde geçen kelimelerin telâffuzunu ve kullandıkları bağlamı anlamaları hedeflenir. Sesli okuma çalışmalarının hem okuyan hem de dinleyen için çeşitli faydaları bulunmaktadır: Sesli okuma çalışmalarıyla öğrencilerin okuma seviyesi belirlenir, konuşma becerileri geliştirilir. Sesli ve güzel bir okuma dinleyicilerin konuya ilgi duymalarını ve okuma zevki kazanmalarını sağlar. Ayrıca sesli okuma dinleyicilerin zihinsel faaliyetlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Güneş'e (2021: 147-148) göre sesli okumanın okuyucular için ses, vurgu ve tonlamayı, kelime tanıma becerilerini, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini, anlama ve zihin becerilerini geliştirme; öğrenmeyi kolaylaştırma, kültürü artırma, bakış açısını genişletme gibi faydaları bulunmaktadır.

2.5.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, okuma becerisine sahip bir ferden sesini kullanmadan ve tek başına gerçekleştirdiği okumadır. Özbay'a (2007) göre bu okuma şeklinde göz-zihin ilişkisi ön plandadır. Sessiz okuma, okurun yazıyı gözle takip edip anlamasıdır (Arıcı, 2012: 35). Sessiz okuma yönteminde okurun hedefi metni anlamak, zihninde okuduklarına yönelik bir anlam oluşturmaktır. Sesli okumada okur kelimeleri seslendirme süreci yaşar, sessiz okumada böyle bir süreç yaşanmamaktadır. Sessiz okuma yönteminde okur, metni yalnızca kendisi için okuduğundan metni kavramaya odaklanır ve daha hızlı bir okuma gerçekleşir. MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programına göre sessiz okumanın amacı, öğrencilerin hızlı ve akıcı bir okuma süreci yaşamalarıdır.

Sessiz okuma çalışmalarında kullanılan metinler, öğrencilerin ilgilerini çekmelidir. Metinlerin konuları ile çocukların yaşantıları arasında bağ kurulmalıdır (Çelik, 2006). Bu şekilde daha hızlı bir kavrama süreci yaşanır. Sessiz okuma okuyuculara hız kazandırdığı gibi başka faydalar da sunar. Güneş'e (2021) göre sessiz okuma öğrencilere kendi kendine okuyup öğrenme, bağımsız çalışma, zamanını ve gücünü etkili kullanma gibi konularda fayda sağlamaktadır.

2.5.3. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okumada metin baştan sona okunmaz, şekil olarak incelenir. Göz atarak okuma yöntemi metin tam ve detaylı bir şekilde okunmadan önce uygulanan bir yöntemdir. Metnin içeriği ile ilgili fikir edinmek, konusunu ve ana düşüncesini anlamak amacıyla metin üzerinde göz gezdirilir (Akgümüş, 2015: 50). Bu okuma detaya inilmeden yapılan bir ön okuma olup metni anlamayı kolaylaştırır. Göz atarak okuma yöntemini uygulayan okur metnin önemli bölümlerini inceler. Edebi metinlerde yaşanan olay detaya inilmeden ana hatlarıyla öğrenilir ve metnin tür, başlık, konu gibi temel unsurları hızlıca gözden geçirilir; Bilgi veren, öğretici metinlerde ise paragraflar hızlıca taranır, önemli görülen bilgiler incelenir. MEB (2006) Türkçe Öğretim Programı'na göre göz atarak okuma yönteminin amacı bir konunun detaya inilmeden genel hatlarıyla incelenip kavranmasıdır.

Kitapta ön söz, içindekiler, dizin gibi bölümlere dikkat edilmesi; yazarın notları, bölüm başlıklarının hızlıca kontrol edilmesi; bilgi veren nispeten daha kısa metinlerde ilk ve son paragraflara dikkat etme gibi çalışmalar göz atarak okumayı sağlayan etkinliklerdir (Temizkan, 2009: 99).

2.5.4. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma okuyucuların metni anlama düzeyini ortaya çıkaran bir yöntemdir. Bu yöntem ile okur metinde işlenen konu, ana düşünce ve ana düşünceyi destekleyen yargıları kendi cümleleriyle ifade eder. Özetleyerek okumada yazarın iletileri okuyucunun zihin süzgecinden geçerek yeniden yorumlanır. MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre özetleyerek okuma yönteminin amacı okunan konunun ana

hatlarının kavranmasını sağlamaktır. Özetleyerek okuma, okura metni ne ölçüde anladığı ile ilgili kendini kontrol etme şansı verir. Bu okuma şeklinde okur, yazarın düşüncelerini kendi kelimeleriyle ifade etmenin zorluğunu fark eder (Gündüz ve Şimşek, 2011: 194).

Okuyucular özetleyerek okuma esnasında metni daha iyi kavrayabilmek için 5N1K sorularını kullanabilirler. Öğrenciler ders çalışırken ya da bir metni hatırlamak istediklerinde çıkarmış oldukları özetlere başvururlar. Özet çıkaran okuyucu metinden anladıklarını ana hatlarıyla yazıya döker. Özette okunan metni anlamayı kolaylaştıran önemli bilgiler bulunmalıdır. Böylece okuyucu herhangi bir sebepten o metnin bilgilerine ihtiyaç duyduğunda metni baştan sona okumak yerine özetini inceleyerek zamandan tasarruf edebilir.

2.5.5. Metinlerle İlişkilendirme

Metinlerle ilişkilendirme tekniği öğrencilerin düşünme becerilerini aktif kılar. Metinlerle ilişkilendirme yönteminde okunan bir metinle başka metinler arasında ilişki kurulur, metinler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenir. Bu tekniği kullanan öğrenciler metinler arasında dil ve anlatım, şahıs ve varlık kadrosu, yer, zaman, olay örgüsü, konu, ana fikir bakımlarından ilişki kurarak okudukları metinleri derinlemesine incelemiş olurlar.

MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre metinlerle ilişkilendirme yöntemi öğrencilere, okudukları metinle başka metinler arasında ilişki kurma fırsatı sunar. Bu yöntemin uygulanma amacı öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektir.

2.5.6. Not Alarak Okuma

Not alarak okuma, okuyucuların okudukları metinde önemli gördükleri yerleri bir deftere ya da kitabın kenar boşluklarına kaydetmeleridir. Öğrenciler okudukları metinde önemli buldukları yerleri unutmamak için not alarak okuma yöntemini kullanırlar (Akgümüş, 2015: 52). Not alarak okuma okuyucuya metnin okunma amacını, metinde geçen önemli bilgileri, metinde kavranan ve kavranamayan bölümleri hatırlatmada etkili bir yöntemdir. MEB (2006) Türkçe Öğretim Programına göre not alarak okumanın amacı

öğrencileri okuma sürecinde aktif kılmak, onların önemli bilgi, fikir ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır. Not alarak okuma öğrencileri okuma sürecinde etkin kılarak okuma eylemini verimli hale getirir. Not alma yönteminde metni oluşturan önemli yapılar kavranır ve kavranan bilgiler kolay hatırlanacak şekilde not edilir. Öğrenciler metinde gördükleri önemli bilgileri kendilerine has bir üslupla kodlarlar. Bu şekilde öğrenilen bilgiler kalıcı hale getirilir ve ihtiyaç duyulduğunda bu bilgilerden faydalanılır.

Not alarak okuma sınıf ortamında sık kullanılan bir yöntemdir. Öğretmenler okunacak metnin türü ve konusunu ifade ederek, not alma tekniğinin önemli noktalarını vurgulayarak, metnin önemli unsurlarına dikkat çekerek, okuma sonunda alınan notları değerlendirip dönütler vererek öğrencilere destek olurlar. Çiftçi'ye (2007) göre not alarak okuma yöntemi iki aşamada gerçekleşir. Öncelikle metin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur. Daha sonra metinde geçen önemli cümleler ya da bölümler ikinci kez okunarak öğrencilerin dikkati çekilir. Okuma işleminden sonra öğrencilerin tuttukları notlar toplanır. İkinci aşamada metin öğrenciler tarafından sessizce okunur ve önemli noktalar not edilir. Not alma işlemi tamamlandıktan sonra bu notlar değerlendirilir.

2.5.7. İşaretleyerek Okuma

MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre işaretleyerek okuma yönteminin amacı konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli olduğu düşünülen yerlerin belirlenmesidir. Çiftçi'ye (2007) göre işaretleyerek okuma metni ana hatlarıyla ortaya çıkaran bir yöntemdir. Metinde işaretlenen yerler, okuyucular tarafından kendi cümleleriyle ifade edilerek anlamlı bir metne dönüştürülür.

İşaretleyerek okuma yöntemini kullanan okuyucular not alma yönteminden farklı olarak okuma esnasında önemli buldukları bölümlerin altlarını çizer ya da işaretlerler. Öğrenciler işaretlenen bölümleri kendi cümleleriyle yorumlayarak anlamlı bir metin oluştururlar. Bu yöntem metni kavramaya yönelik önemli bir çalışmadır ve belirli aşamaları bulunmaktadır: İşaretleyerek okumanın ilk aşamasında anlamı bilinmeyen kelimeler belirlenir. Kelimeler altı çizilerek ya da yuvarlak içine alınarak belirgin hale getirilir. İşaretlenen kelimelerin anlamı öğrenciler tarafından cümle bağlamından hareketle tahmin edilmeye çalışılır. Kelimelerin anlamı geçtikleri bağlamdan hareketle tahmin

edilemediğinde sözlük vb. yardımcı kaynaklara başvurulmalıdır. İkinci aşamada metni ana hatlarıyla kavramaya yönelik cümleler tespit edilir. Metinde konu ve ana fikre yönelik ipucu oluşturan anahtar kelimeler, yardımcı düşünceler, ana fikri ifade eden cümleler altları çizilerek ya da işaretlenerek belirgin hale getirilir. Not alarak okuma, metni kavramayı kolaylaştıran ve metindeki önemli bölümleri ön plana çıkaran bir yöntem olup metni özetleme çalışmalarına da katkı sunmaktadır.

2.5.8. Tahmin Ederek Okuma

MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre tahmin ederek okuma yönteminin amacı öğrencileri okuma eyleminde aktif kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır. Akgümüş'e (2015) göre tahmin ederek okumayla öğrencilerin okuyacakları metindeki olaylara, yaşanan durumlara ve problemlere yönelik merak duymaları hedeflenmektedir.

Tahmin ederek okuma yöntemi okuma sürecinin farklı aşamalarında uygulanabilir. Metin okunmadan önce başlık ve görseller aracılığı ile metnin içeriğine yönelik fikir yürütülebilir, belli bir bölüme kadar okunup yarıda kesilmiş bir metnin devamına yönelik tahminlerde bulunulabilir, olayların çözülme biçimi ve metnin sonu tahmin edilebilir. Bu yöntemle yapılan okumalarda metni çözmeye yönelik ipuçlarına dikkat edilmelidir.

Tahmin ederek okuma yöntemiyle öğrencilerin okuyacakları metne ilgi duymaları sağlanır. Bu durum metni anlamlandırıp metin üzerinde düşünebilmenin temel prensibi olarak görülmektedir. Karatay'a (2018) göre tahmin ederek okuma etkinliklerinin okunan metnin kavranıp kavranmadığını görme, olayların gelişimine bağlı olarak mantıklı düşünme, doğru tahminde, çıkarımlarda bulunma, sorunların çözümüne yönelik yaratıcı düşünme becerileri geliştirme gibi faydaları bulunmaktadır.

2.5.9. Soru Sorarak Okuma

MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre soru sorarak okuma yönteminde öğrencilere okuma öncesi ve süreci ile ilgili sorular hazırlatılır. Bu şekilde öğrencilerin metin üzerinde düşünmeleri ve metni anlamaları sağlanır. Bu yöntemde metne

yönelik sorular öğrenciler tarafından hazırlanır. Okuma sırasında hazırlanan soruların yanıtları aranır. Soruların yanıtları bireysel olarak ya da gruplara ayrılarak aranabilir. Bu şekilde öğrencilerin okunacak metne ilgi duymaları sağlanır. Hazırlanan sorulardan kaç tanesinin yanıtının metinde olduğu üzerine tartışılır. Uygulanan bu yöntemle öğrencilerin düşünme becerileri aktif kılınır. Grup halinde düşünme, düşündüklerini başkalarıyla paylaşabilme gibi kazanımlar elde edilir. Karatay'a (2018: 68) göre soru sorarak okuyan öğrenciler, bilişsel farkındalık kazanarak diğer derslerde karşılaşacakları öğrenme araçlarına daha bilinçli ve amaçlı yaklaşırlar.

Çiftçi'ye (2007) göre, metnin birtakım sorulara yanıtlar bulmak hedefiyle okunması hem daha iyi anlaşılmasını hem de dikkatin daha yüksek olmasını sağlar. Soru sorarak okuma sürecinde metne yönelik sorulara yanıtlar arandığından okuma eylemi öğrenciler için zevkli bir hâle dönüşür.

2.5.10. Tartışarak Okuma

MEB (2006) Türkçe Ders, Öğretim Programı'na göre tartışarak okuma yönteminde öğrencilerin, metinde işlenen konuya yönelik bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmaları ve onların bilgi ve görüşlerinden faydalanarak farklı bakış açıları kazanmaları amaçlanır. Demirel ve Şahinel'e (2006) göre tartışma yönteminin amacı öğrencileri herhangi bir konu üzerinde düşünmeye yönlendirmek, konuya ilişkin kavranamayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmektir.

Tartışarak okumada okunan içeriklere yönelik duygu, fikir ve görüşler paylaşılır, fikir alışverişinde bulunulur. Metnin içeriği farklı bakış açılarıyla incelenir. Bu incelemelerde okuyucuların metni anlama düzeyi belirlenir. Metinde örtülü anlam taşıyan ifadeler saptanır, doğrudan söylenmeyen bu iletiler üzerinde durulduğunda metin okuyucular tarafından daha iyi kavranır. Tartışarak okuma yöntemi metnin seçilen bir bölümüne ya da bütününe yönelik uygulanabilir. Tartışma sırasında öğrenciler birbirlerinin fikirlerine saygı duymalıdır. Bu yöntemle öğrencilerin okuma becerileriyle beraber davranış becerileri de geliştirilir. Tartışarak okumayla öğrencilere birlikte çalışmayı öğrenme, sağlıklı iletişim kurma, başkalarının fikirlerine saygı gösterme gibi önemli davranış becerileri kazandırılır. Tartışma yöntemi sınıfın tamamıyla ya da küçük gruplar

halinde uygulanabilir. Tartışma esnasında ortaya çıkan düşünceler öğrenciler tarafından not edilip tartışma sonrasında metin haline getirilir ve sonuç bildirisi olarak sunulur.

2.5.11. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, okuma esnasında, okuyucunun metinde yer alan düşüncelerdeki tutarlılık veya tutarsızlıkları, çelişkili durumları, metnin yazılma sebeplerini, metinde verilen örneklerin uygunluğu veya yeterliğini sorgulamasıdır (Duran, 2013). MEB (2006) Türkçe Ders, Öğretim Programı'na göre eleştirel okuma yönteminde öğrencilerin, metinde işlenen konuya yönelik bilgi, duyu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmaları ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmaları amaçlanır. Ateş (2013) eleştirel okumayı okuduklarını sorgulayarak anlam kurma ve tepkide bulunma süreci olarak ifade eder.

Eleştirel okumada bilgi edinmek yeterli değildir. Bilgi sırasıyla kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarından geçirilir. Eleştirel okuma yöntemi okuyucuların düşünme becerilerini aktif kılarak üst düzeyde bilişsel öğrenme sağlar. Aşlıoğlu'na (2008) göre temel okuma düzeyinde olan bir okuyucu bilişsel öğrenmede kavrama düzeyini aşamazken, eleştirel okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey davranışları kazanabilir. Çünkü eleştirel okur, kendisine verilen bilgileri olduğu gibi kabul etmeyen, verilen iletileri sorgulayan okurdur.

Gelişen teknoloji sayesinde bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılmaktadır. Bilgi çağının sunduğu okuma ortamında doğru ve faydalı bilgilerle karşılaşıldığı gibi güvenilir olmayan bilgilerle de karşılaşılmaktadır. Bu durum okunan bilgileri sorgulamayı önemli kılar. Okunacak metne bilinçli ve eleştirel bir tutumla yaklaşılmalıdır. Metni sorgulamak, bilginin geçerlik ve güvenilirliğini araştırmak, metnin içeriğini olumlu ve olumsuz yönleriyle objektif bir şekilde değerlendirebilmek, yazarın sunduğu fikir ve düşüncelerin tutarlı olup olmadığına dikkat etmek bilinçli bir okurun temel görevleridir.

2.5.12. Bağımsız Okuma/Serbest Okuma/Tek Başına Okuma

Serbest okuma, öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştiren ve anlama becerilerini olumlu etkileyen bir okuma şeklidir. Serbest okuma sınırları yatıştırır, boş zamanları verimli kılar, okuma zevkini ve kültürünü geliştirir (Aytaş, 2005). Serbest okuma çalışmaları farklı metin türlerini tanıma ve okumaktan zevk alınan metin türünü keşfetme konusunda öğrencileri destekler. Bağımsız okuma çalışmalarıyla öğrencilerin okuma zevki belirlenir ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılır. Bağımsız okuyan öğrenci okuma sürecini kendine göre planladığından okuma özgüveni kazanır.

Güneş'e (2007) göre bağımsız okumalar sınıftaki okuma çalışmalarının sürdürülmesini destekler. Okuyucu, okuma sürecini iyi planlanmalı, kitap üzerinde anlama çalışmaları yapmalı, okuduklarını düşünüp sorgulamaya zaman ayırmalıdır. Bağımsız okuma sürecinde öğrencilerin öğrendikleri öğretmen tarafından denetlenmelidir. Öğretmenler öğrencilerden kitabı anlatmalarını, resimlemelerini ya da canlandırmalarını isteyerek öğrenilenleri kontrol edebilirler.

2.5.13. Ezberleme

MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ezberleme yönteminin hedefi öğrencilerin hafızalarını kuvvetlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır. Ezberleme yöntemiyle okuyucuların söz varlığı zenginleşir ve Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri gelişir. Ezberlenecek metinler öğrencilerin düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Metin seçildikten sonra ezberleme aşamasına geçilir. Bu aşamada öğrenciye zaman tanınmalıdır. Ezberleme işlemi tamamlandığında metin başkalarıyla paylaşılır (Akgümüş, 2015). Ezberlenen metni bir toplulukla paylaşmak öğrencilerin özgüvenini geliştirir. Ezberleme yönteminde şiir, bilmece, düz yazı gibi farklı türler kullanılabilir.

2.5.14. Asoat (Araştır-Sorgula-Oku-Anlat-Tekrar İncele)

ASOAT araştırma, soru sorma, okuma, anlatma ve tekrar gözden geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşur: Araştırma aşamasında konuya yönelik fikir edinmek için metnin ana ve alt başlıkları ile özet paragrafı okunur. İkinci aşama olan soru sormada araştırma aşamasında göz gezdirilen yerler soru haline getirilir. Okuyucu tarafından ek sorular da hazırlanabilir. Okuma aşamasında hazırlanan soruları yanıtlamak amacıyla metin okunur. Okuma sırasında önemli yerlerin altını çizme, notlar alma gibi işlemler uygulanabilir. Anlatma aşamasında metin hatırlanır ve metne yönelik sorular cevaplanır. Son aşama olan tekrar gözden geçirme aşamasında alınan notlar ve alt başlıklar incelenir. Bilgiler kontrol edilir, önemli detaylar üzerinde durulur (Arı, 2014). Akyol'a (2014) göre bu yöntem metnin yapısını anlamaya yardımcı olur. Okuyucu metni farklı aşamalarda birkaç defa incelediğinden bilgileri hatırlamak kolaylaşır.

2.5.15. Şiir Okuma

Şiir duygu yoğunluğu içeren, ahenkli bir söylenişe sahip metin türüdür. Şiir, kendine has söyleniş özelliği ve farklı dil kullanımı ile diğer türlerden ayrılır (Akgümüş, 2015: 70). Karatay'a (2018) göre şiir metinlerinin bilgilendirici metinlerden farkı, şiirde duygu ve düşüncelerin ses tekrarları ve ahenk unsuru ile okuyucuyu etkileyecek şekilde verilmesidir. Şiir okunurken vurgu ve tonlamalara dikkat edilmeli, şiirin temasına uygun bir okuma gerçekleştirilmelidir.

Şiir okumak da dinlemek de bireyin dil gelişimine katkı sunar. Şiir okuyarak akıcı okuma ve konuşma becerisi, ritim duygusu ve estetik zevk kazanılır. Şiir ile dilin zengin kullanım olanakları sezilir. Türkçenin kelime zenginliğine hâkim bireyler dili etkili kullanarak toplumda kendilerini iyi ifade edebilirler. Bu yüzden şiirle erken yaşlarda tanışmak önemlidir. Şimşek'e (2005) göre çocuklarda şiire ilgi erken yaşlarda başlar. Bu durumda ninniler ve masalarda duyulan tekerlemelerin etkisi vardır.

2.5.16. Ekran Okuma

Bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği 21. yüzyılda bilgisayar, internet, video gibi araçlar eğitim sürecine dâhil olmuştur. Günümüzde uzaktan eğitim yoluyla çeşitli kurslar yapılmakta, ders işlenmektedir. Bu durum basılı kaynaklarla beraber dijital kaynakları da kullanmayı gerekli kılmıştır. Ekran okuma telefon, tablet, bilgisayar gibi çeşitli elektronik cihazların ekranından yapılan okumadır. Ekran okumada okumanın temel işlemleri olan görme, algılama, tanıma, anlama ve zihinde yapılandırma gibi işlemler okuyucu tarafından ekrana bağlı olarak gerçekleştirilir (Güneş, 2010; Maden, 2012).

Geleneksel basılı metinlerle elektronik metinler arasında bazı farklılıklar olduğu görülür. Geleneksel metinlerde alfabe ile birlikte çeşitli resim, şekil ve grafiklere yer verilir. Dijital ortamlarda yer alan metinlerde bu unsurlarla birlikte çeşitli ses, görüntü, sesli görüntü, animasyonlar ve semboller bulunur. Bu durum elektronik metinlere sözlü, yazılı; görsel, işitsel ve çok yönlü bir nitelik kazandırır (Maden, 2012). Çok yönlü bir niteliğe sahip olan bu metinlere farklı bir bakış açısı ve düşünme şekliyle yaklaşılmalıdır. Bu durum dijital metinlerin yapısına uygun olan ekranik düşünme kavramını ön plana çıkarmıştır. Güneş'e (2010) göre ekranik düşünme son derece değişken, hareketli, çizgisel ve geçici bir düşünme şeklidir.

2.6. Yaratıcı Düşünme

2.6.1. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Kavramları

Yaratıcılık, bilgi ve tecrübe birikiminden faydalanarak sentezleme sonucu oluşturulan yeni ürünlerdir. Yaratıcılıkta birbirlerinden farklı, aralarında herhangi bir bağlantı olmadığı düşünölen bilgiler arasında ilişki kurulur ve yeni yaratılır. Yaratma sürecinin başlangıcı görmektir. Buluşun ve yeniliğin ön planda olduğu yaratıcılıkta, bütün zihinsel yetiler, düşünme süreçleri, imgelem, duygular etkileşim içindedir. Yaratıcılık tüm zihinsel yetileri geliştirmede rol oynar (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 96). Karataş ve Özcan'a (2010) göre yaratıcılık; orijinal bir ürün ortaya koymanın yanı sıra, var olan bilgilerden yeni sentezler yapma, problemler için değişik çözüm yolları üretme, yeni durumlara zorlanmadan uyum sağlama ve nesnelerin işlevlerini bilinen hallerinin dışında farklı bir şekilde düşünmektir. Yaratıcılık; çok yönlü düşünme, problemlere özgün çözüm önerileri

getirme, rutinin dışına çıkararak özgürleşme, kalıpları kırma, deneyimlerle hayal gücü arasında köprü kurma ve zihninde yeniyi oluşturma şeklinde özetlenebilir.

Yeniyi üretme zihinsel bir süreç olan yaratıcı düşünme ile başlar. Altın ve Saracaloğlu'na (2018) göre yaratıcı düşünme, herhangi bir problemin çözümlerini veya bir olgunun olası açıklamalarını biçimlendirmektir. Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan veya eski problemlere yeni çözüm önerileri getiren ve bireyin kendine has düşüncelerinin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme şeklidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Yeşilyurt'a (2020) göre yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları bireyde doğuştan var olan özelliklerdir. Yaratıcılık olumlu çevre şartlarında gelişebildiği gibi olumsuz çevre şartlarında durağanlaşıp körelebilir.

2.6.2. Dört Aşamalı Yaratıcı Düşünme Modeli

Yaratıcı düşünme sürecini açıklayan çeşitli modeller bulunmaktadır. Amerikalı Psikolog Graham Wallas'ın 1926 yılında geliştirdiği yaratıcı düşünme modelinde yaratma süreci dört bölümde incelenir: Bu bölümler hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulamadır. Hazırlık evresinde problem ve ihtiyaç durumu belirlenir, beyin fırtınası yapılır. Kuluçka evresinde fikirleri sindirme, düşünme sürecini gözden geçirme, bilgiyi düzenleme, bilişsel süreçleri kullanma ve bir noktaya ulaşma aşamaları bulunur. Aydınlanma evresi yeni bir fikrin ortaya çıktığı aşamadır. Bir fikir ya da çözüm önerisi bir anda, şimşek çakması gibi zihinde belirir. Doğrulama evresinde bulunan çözümün ihtiyaç durumu için uygun olup olmadığı kontrol edilir. Çözüm önerisinin genellemesi ve uygulanabilirliği bu aşamada incelenir (Akt. Aktamış ve Ergin, 2007).

2.7. Yaratıcı Okuma

2.7.1 Yaratıcı Okuma Nedir?

Öğrenme kavramı ve öğrenmenin nasıl meydana geldiği geçmişten günümüze dek bilim insanları için merak konusu olmuştur. Öğrenme olgusuna kendi bakış açılarıyla yaklaşan araştırmacılar elde ettikleri veriler ışığında öğrenme kavramını açıklamaya çalışmışlardır. Bu şekilde, öğrenmenin zihinsel süreçleri mercek altına alınmış ve çeşitli

öğrenme yaklaşımları meydana getirilmiştir. Davranışsal yaklaşıma göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurulmalıdır. Bilişsel yaklaşımda bilginin edinimi ve kullanımında ferdin içsel yolculuğu ve bilgiyi anlamlandırma süreci ön plandadır. Bu yaklaşımda öğrenilen bilgiler analiz ve sentez basamaklarından geçirilir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenilen yeni bilgiler, geçmişte öğrenilen bilgiler ve bireylerin yaşam tecrübesi kullanılarak yapılandırılır. Bu bağlamda elde edilen bilgiler fertler tarafından yorumlanır ve yeniden inşa edilir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi zihinsel ve fiziksel yönden etkin kılan öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu bilinmektedir. Güneş'e (2011) göre davranışçı kuramla dil öğretimi başka davranışlarda olduğu gibi uyarıcı-tepki bağlamında gerçekleşir. Uyarıcı ile tepki arasında kurulan ilişkiye bağlı olarak gerçekleşen bu öğrenmelerde çeşitli tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yolları kullanılır. Bilişsel yaklaşımla öğrenmede bir bilgisayarın veri işleme süreci gibi yol alınır. Beyinde görsel, işitsel, sözel, simgesel, anlamsal, hızlı, yavaş gibi çeşitli bellekler bulunmaktadır. Çevreden toplanan bilgiler beş duyu organının yardımı ile belleklere ulaşır ve bu belleklerde aşama aşama işlenir. Bu süre zarfında öğrenilen bilgiler yavaş bellekte depolanır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise dil ve zihin becerilerini geliştirebilen, düşünen, idrak eden, araştıran, sorgulayan, elde ettiği bilgiyi kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve kendini her alanda geliştirebilen fertler yetiştirmek hedeflenir.

Değişen toplumsal ihtiyaçlar, gelişen teknoloji ve literatüre kazandırılan yeni çalışmalarla eğitime yönelik görüşler güncellenir. Teknolojinin içine doğan, ilgi ve ihtiyaçları buna göre şekillenmiş yeni nesil öğrenciler düşünme, fikir sunma ve bir proje geliştirerek onu yürütme konusunda öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımı olan yapılandırmacı eğitim anlayışı ile desteklenebilir. Buna bağlı olarak günümüzde kullanılan Türkçe öğretim programı da yapılandırmacı anlayışla hazırlanmıştır. Türkçe dersinin önemli beceri alanlarından biri olan okuma öğrenme kuramlarından etkilenmiştir. Karmaşık yapılu bir eylem olan okuma, yazılı bir materyaldeki harfleri ve sembolleri algılayarak bunları zihinde anlamlandırma yolculuğudur. 21. yüzyıl ilgi ve ihtiyaçları yenilikçi okuma yöntemlerini önemli hale getirmektedir. Çağdaş okuma yöntemlerini kullanan okurlar, okudukları içeriklerden üst düzeyde verim alma ve metin üzerinde daha aktif rol oynama imkânı bulurlar. Baki'ye (2020) göre özgün ve yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için modern okuma yöntemleri kullanılmalıdır. Yaratıcı okuma, okurun yaratıcı düşünme becerisini ön plana çıkaran, okunanları zihinde yeniden şekillendirmeyi

mümkün kılan modern bir okuma yöntemidir. Yurdakal'a (2018) göre davranışçı yaklaşımla gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinde metinden bilgiyi alma ve kavrama becerileri istenildiğinden alıcı okuma, bilişsel yaklaşımlarda metinden alınan bilgileri analiz ve sentez aşamalarından geçirme yani eleştirel okuma becerisi istenirken, yapılandırmacı yaklaşımda elde edilen bilgilerle etkileşim halinde olma ve yeni bilgi meydana getirme istenmektedir. Bu duruma bağlı olarak yaratıcı okumanın yapılandırmacı anlayışa uygun bir okuma türü olduğu söylenebilir. Karatay'a göre (2018: 72) yaratıcı okuma "*Öğrencilerin düzeyine uygun edebi metinler okunup çözümlendikten sonra metinde işlenen konu, ana düşünce, ikilemler ve durumlarla ilgili yapılan yazılı veya sözlü etkinlikler*"dir. Yaratıcı okuma başka okuma türlerini de içinde barındıran kapsamlı geniş bir okuma türüdür. Bu okuma türünde üst düzey zihinsel düşünme becerileri kullanılır (Han, 2020: 5).

Yaratıcı okumada, okuma materyaline hem entelektüel hem de duygusal olarak yaklaşılır. Okuyucu deneyiminin ön planda tutulduğu bu okuma türünde yazarın hedeflediklerinin ötesine geçilir (McCullough, 1954). Yetgin'e (2020) göre yaratıcı okuma; metinlerin fertler tarafından değişik bakış açıları kullanılarak sorgulanması ve sorgulanan metinlerin içsel olarak kavranıp anlamlandırıldıktan sonra tekrar inşa edilmesidir. Aytan'a (2016) göre yaratıcı okuma, okunan eserin (yazılı, görsel, işitsel vb.) tekrardan oluşturulması ve esere değişik bir bakış açısıyla yaklaşılması ya da hayal gücünden elde edilen verilerin okunan eserde biçimlenmesi olarak da açıklanabilir. Moorman ve Ram (1994) yaratıcı okumayı, okunanda yeniyi arama şeklinde tanımlar. Yaratıcı okuma yöntemini kullanan okurun görevi metinde açık bir şekilde ifade edilmeyen yeni ve orijinal fikirler oluşturmaktır (Adams, 1968).

Yaratıcı okuma ile alıcı bir dilsel beceri olan okuma, verici bir dilsel beceriye dönüştürülür. Bu duruma yaratıcı okumanın kavram üretme ve kavram birleştirme eylemleriyle kurduğu bağın sebep olduğu bilinmektedir (Uzun, 2009). Yaratıcı okuma sürecinde okurun zihinsel süreçleri üst düzeyde işler. Okur metni hayal gücü ve yaşam tecrübelerini işe koşarak değiştirip dönüştürür. Böylece metindeki iletiler okurun yaratıcılığı ile harmanlanarak yeni bir boyut kazanmış olur. Aktaş'a (2021) göre yaratıcı okumada okur, metinde doğrudan dile getirilmeyenlerden yola çıkarak yazarın ifade etmek

istediklerini kendi tecrübeleriyle harmanlayıp yeni anlamlar keşfetmeye ve orijinal fikirler oluşturmaya çalışır.

2.7.2. Yaratıcı Okumanın Gelişim Evreleri

Yaratıcı okumanın gelişimi işlevsel olarak yedi dizgesel çıktı ile açıklanır. Bu dizgesel çıktılar şu şekildedir:

Düz anlamsal kavrama: Doğrudan metnin içeriğine yönelik sorulan sorulara başarılı bir cevap vermeyi mümkün kılan kavramdır.

Anlama Yönelik Çıkarım: Temel anlam düzeyi olarak bilinen düz anlamaya kavramsal bilginin ilave edildiğini gösteren kavrama şeklidir.

Gönderim: Metinde yer alan zamirlerin ve farklı gönderim öğelerinin göndermelerinin tespit edilmesidir.

Metinsel çıkarım: Metinde yer alan olay ve durumlar ile zihinde yer alan bireysel deneyimlerin yol açtığı benzer senaryoları muhakeme yoluyla ilişkilendirip derin bir metin oluşturma halidir.

Metni Kavrama: Metinde yer alan olay ve durumları bir bütün halinde algılayıp temel nitelikli sebep-sonuç ilişkilerini görmek ve ayırt etmektir.

Bütünleştirme: Metinde yer alan bütüncül anlam ile geçmişten gelen bireysel deneyimlerin ne şekilde ilişkilendiğini fark edip görebilme durumudur. Bütüncül anlamın ileride yaşanabilecek benzer özellikteki olaylara yönelik bir yargıya varmak adına zihinde ayrıntılı bir muhakeme yapma maksadı da bulunmaktadır.

Tarihsel Gönderim: Okuma eylemi sırasında metin dışı mesajları ve yeni bilgileri algılamak amacıyla o bağlamdan yola çıkılarak birtakım yan bilgilere yani artalan bilgilere ihtiyaç duyulur. Okuma sürecinde ihtiyaç duyulduğu zamanlarda metni derinleştirmek için metnin yazıldığı dönem ve o döneme ait tarihsel koşullara ait bilgiler metne yansıtılır. Okuma eylemi boyunca metin için gerekli olan özelleşmiş artalan bilgilerin işe koşulması tarihsel gönderim olarak değerlendirilir. Bütünleştirme ve tarihsel gönderim ileri düzey kavrama boyutlarıdır. Bu sebeple bütünleştirme ve tarihsel gönderim çıktıları yaratıcı okumanın gelişiminde belirleyici etkilere sahiptir (Uzun, 2009).

Okuma eylemi yaratıcı düşünen bir zihinle birleştiğinde okurun hayal gücü devreye girer ve metnin sınırları ortadan kalkar. Yaratıcı okumanın gelişim evreleri incelendiğinde

düşünme becerilerinin üst düzeyde kullanıldığı ve okunanların analiz, sentez, yorumlama ve en üst basamakta yaratma aşamalarından geçirildiği görülür. Okurun yaşam tecrübesini metne yansıtması, metindeki olayların ilerleyişine yönelik tahminlerde bulunması, okuduklarını değerlendirmesi, ihtiyaç duyduğunda metnin yazıldığı dönemin koşullarını araştırması, yazarın duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışması yaratıcı okumanın işlevsel yönünü gösterir. Yaratıcı okuma sürecinde aşama aşama ilerleyen okur önce metnin içine dâhil olup yazarla ortaklık kurar ardından yazılanların ötesine geçerek metni düş gücüyle yeniden inşa eder. Böylece metin okuyucunun bakış açısıyla evrilir ve farklı bir boyuta ulaşır.

2.7.3 Yaratıcı Okuma ile Eleştirel Okuma Arasındaki İlişki

Okuma alıcı, eleştirel ve yaratıcı olarak üç temel başlıkta incelenir. Alıcı okuma bu kategoriler arasındaki en temel ve kolay okuma türüdür. Bu okuma türünde, yazarın metinde anlattığı durumların ve düşüncelerin okur tarafından ortaya çıkarılması esastır. Eleştirel okuma ve yaratıcı okumanın yapılabilmesi için öncelikle alıcı okuma yapılmalıdır (Smith 1965; Akt. Gürer 2021). Eleştirel okuma, okunanların zihinde detaylı bir şekilde sorgulanıp her yönüyle değerlendirildiği okuma türüdür. Ateş'e (2013) göre eleştirel okuma yüzeysel olarak yapılan okumadan farklıdır. Okurun zihinsel olarak karmaşık bir sürecin içine girdiği ve bu süreçte aktif rol oynadığı eleştirel okumada metin derinlemesine incelenir. Yüzeysel okumada metin hakkında bilgi sahibi olmak hedeflenir ve metnin içeriğini anlamaya yönelik etkinlikler yapılır. Eleştirel okumada ise metnin nasıl kullanılabileceği hakkında yargıda bulunulur ve analiz etme, yorumlama, değerlendirme üzerine etkinlikler yapılır. İleri düzeyde bir okur olmayı gerektiren yaratıcı okuma, yazarın sözcüklerinin okurun hayal dünyasında yeniden şekillenmesi olarak tanımlanabilir. Aytan' a göre (2014) yaratıcı okumada önemli ölçüde betimleme kabiliyetine, öykü karakterlerini tanımlamaya ve bu karakterleri duygusal yönden ilişkilendirmeye dikkat çekilir. Yaratıcı okuma için ihtiyaç duyulan beceriler eleştirel okuma becerilerine göre daha fazladır (Gürer, 2021; Yurdakal, 2018).

Hem eleştirel okumada hem de yaratıcı okumada bireyin düşünme sürecini kendine göre tasarlayıp bu sürecin her anını denetleyebildiği üstbilişsel düşünme becerileri kullanılmaktadır. Bir metni zihinde yapılandırıp yeniden kurgulamanın yani yeniyi

yaratmanın temel şartı okunanları iyi bir şekilde kavrayıp yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaktır. Eleştirel okumada metnin her açıdan incelenmesi yaratıcı okuma için iyi bir geçiş evresidir. Eleştirel okumanın metni analiz edip değerlendirme yönü yaratıcı okumayı besler. Bu sebeple yaratıcı okuma yapmak için öncelikle alıcı okuma ve eleştirel okuma yapılmalıdır.

2.7.4. Yaratıcı Okumanın Faydaları

21.yüzyılda okurlardan okuduklarını anlamlandırmaları, bunları analiz ve sentez basamaklarından geçirmeleri beklenir. Böylece edinilen bilgiler üzerinden yeni bilgiler üretilir. Bu bağlamda yaratıcı okumanın eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme becerisi ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği kanısına varılmaktadır (Gürer, 2021). Yaratıcı okuma çalışmaları ile okur yaratıcı düşünmeye teşvik edilir. Yaratıcı düşünme becerisi her bireyde farklı düzeyde bulunan, bireylerdeki hayal dünyasını ortaya çıkarıp bilişsel gücü harekete geçiren beceridir. Yapılan araştırmalarda yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebilir olduğu ifade edilmiştir (Davashgil, 1994; Fyle, 1985). Yaratıcı okuma, okurun bir hipotezi değerlendirmesi, neticelere varması ve yeni anlamlar elde etmesi yönünden yaratıcı düşünmeyi destekler niteliktedir (Hızır, 2014: 39).

Çağımızda ileri düzey bir okuma becerisi olarak tanınan yaratıcı okuma; anlama, kavrama, sorgulama, anlatılanlar arasında bağ kurma, yaratıcılık becerisini aktif hale getirme gibi niteliklerinin haricinde duygu ve fikirlerini kolay bir şekilde anlatma becerisini kazandırır. Okuma sürecinde düş gücü işe koşulur ve okurun kendine has düşüncelerini ortaya koyabilmesi için zemin oluşturulur. Bu bağlamda yaratıcı okuma becerisinin geliştirilmesi etkili düşünme ve düşüncelerini ifade edebilme becerilerinin gelişimine de katkı sunar. Bireysel düşünceleri rahat bir şekilde ifade edebilmeyi mümkün kılan yaratıcı okumaya yaratıcı yazma çalışmalarına geçiş için de ihtiyaç duyulmaktadır (Kasap, 2019).

Yaratıcı okuma, çocukların farkındalık düzeylerini yükseltmelerine ve ulaşılan farkındalık düzeyi ile birlikte yeni kazanılan becerileri koruyup davranış haline getirebilmelerine katkı sunar. Yaratıcı okuma çalışmalarında oyunlardan ve yaratıcı drama

tekniklerinden faydalanılabilir. Yaratıcı okuma çalışmaları çocukların okuma sürecini zevkli hale getirecek ve onların kitaplara yönelik bakış açısını değiştirebilecek çalışmalardandır (Yılmaz, 2009). Her yaş grubundaki çocuğa çeşitli etkinliklerle yaratıcı okuma çalışmaları yaptırılabilir. Bu yüzden yaratıcı okuma öğrencilerin okuma programlarına dâhil edilmeli ve öğrenciler, öğretmenler tarafından yaratıcı okuma yapmaları konusunda teşvik edilmelidir (Adams, 1968; Moorman ve Ram, 1994).

2.7.5. Yaratıcı Okumaya Yönelik Etkinlikler

Yazarın iletileri okurun hayal gücü ile buluştuğunda verimli bir okuma süreci meydana gelir. Okur; okunanları zihninde canlandırabilmeli, okuma sırasında metnin detaylarını görebilmeli ve yaratıcı düşünme becerisini kullanarak metni zihninde yeniden inşa edebilmelidir. Yaratıcı okumanın teşvik edilmesinde soru kullanımı önemli rol oynar. Yaratıcı okuma etkinlikleri okurun çok yönlü düşünme ve fikir üretme potansiyelini ortaya çıkaran ıraksak sorularla desteklenmelidir. Yaratıcı okuma etkinliklerini derslerde uygulamayı planlayan bir öğretmen, yaratıcı okumanın aşamalarına dikkat etmeli ve ıraksak düşünme konusunda öğrencilere rehberlik etmelidir. Smith (1974: 55) öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik edip onların yaratıcı okuma becerilerini desteklemek için dört yönerge sıralamıştır. Yaratıcı okumaya yönelik hazırlanacak sorularda ve öğrencilere verilecek görevlerde izlenebilecek yollar şunlardır:

1. Okurun düşünme potansiyelini kullanarak okuma materyalinde yer almayan bilgilere ulaşması hedeflenir.
2. Okunanlara yönelik bireysel düşünceler ifade edilir.
3. Yaratıcı okuma sürecinde okurun verdiği cevaplar doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmez. Okurdan yaratıcı fikirler üretmesi beklenir.
4. Okurun metne nasıl bir yenilik getirebileceğine, metne neler ekleyebileceğine odaklanılır.

Adams'a (1968) göre öğretmenler sınıf seviyelerine uygun yaratıcı okuma etkinlikleri seçebilir ya da oluşturabilir. Yaratıcı okuma sürecinde yapılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır:

- Öykünün başlığını okuyup öykünün ne anlattığını tahmin etmeye yönelik çalışma yapılır. Öykü okunduktan sonra benzer ve farklı yerler karşılaştırılır.

- Okunan metin bazı bölümlerde öğretmen tarafından durdurulur ve öğrenciler metnin devamına yönelik tahminlerde bulunur. Bu tahminler sırasında ‘Sence bundan sonra ne olacak?’, ‘Niçin böyle düşünüyorsun?’ gibi sorularla öğrencilere rehberlik edilir.
- Metindeki yer alan görseller öğrenciler tarafından incelenir. Çizimlerin renkleri, boyutları ve gerçek hayata uygunlukları tartışılır.
- Öyküde bulunan karakterleri değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılır. ‘Öyküde karşılaştığınız karakterlerle arkadaş olmak ister miydiniz?’ şeklindeki sorularla metindeki karakterlerin özelliklerini sorgulanır.
- Öyküde yer alan karakterlerin olaylara bakış açıları incelenir. Daha sonra öyküdeki olaylar metne hayat veren farklı karakterlerin gözünden anlatılır ya da yazılır.
- Öyküdeki ahlaki meseleler tartışılır. Öğrencilerin öykü karakterleri ile empati yapmaları sağlanır. Bu şekilde yaşanan olaylara verilebilecek tepkiler görülür.
- Öykü için yeni sonlar tasarlanır. Bu sonlar konuşma, yazma, resimleme gibi yöntemlerle ifade edilir.
- Öyküde anlatılan olayların günümüzde yaşanıp yaşanamayacağı tartışılır. Konuya yönelik görüşler ve bu görüşlerin altında yatan sebepler paylaşılır.
- Öyküde serim bölümünden önce yaşananlar ve çözüm bölümünden sonra olabileceklerle ilgili tahmin yürütme etkinliği yapılır. Öğrencilerin görüşleri alınır.
- Öyküyü algılamaya ve karakterlerin ilişkilerini çözümlenmeye yönelik sorular cevaplanır. ‘Senin başına buna benzer bir şey geldi mi?’, ‘Öyküde yaşanan duruma benzer bir durum yaşasaydın tepkin ne olurdu?’.
- Öyküye yönelik canlandırma çalışmaları yapılır.
- Öğrencilerin kendilerini yazarın yerine koyduğu bir çalışma yapılır. Bu bağlamda öykünün bölümleri değiştirilir, yeni ve farklı olaylar eklenir, metnin sonu yeniden kurgulanır.

Üst düzey bir okuma yöntemi olan yaratıcı okumada öğrencilere metnin bir bölümünü yeniden yazma, bir bölümünü resimlendirme, metni başka türde yeniden yazma, metnin öncesini veya sonrasını tahmin etme gibi etkinlikler yaptırılmaktadır. Okunan içerikte verilen bilgi ve düşünceler, çizimler, giriş cümleleri, anahtar sözcükler ve metinde ima edilen işaretler okur tarafından takip edilir ve okunan içeriğin sonraki kısımları hakkında tahminde bulunmak, metindeki olayları, karakterleri, çelişkileri bireysel

tecrübelerle ilişkilendirmek için kullanılır. Yaratıcı okuma ile bir hikâye yaratıcı yollar eşliğinde yeniden ifade edilir (Kasap, 2019; Sarıoğlu, 2021).

2.8. Yaratıcı Okuma ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Literatür incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında yaratıcılık ve yaratıcı okumaya yönelik çeşitli araştırmalar yapıldığı ancak bu araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yaratıcı okumaya yönelik araştırmalar içerisinde Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya yönelik algılarını belirleyen bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bulunan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir:

2.8.1. Yaratıcı Okuma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Uzun (2009) tarafından yapılan araştırmada Moorman ve Ram'ın geliştirdiği işlevsel okuma kuramı incelenmiştir. Çalışmada yaratıcılığın okuma sürecinin gerekli bir bileşeni olduğu ifade edilmiştir. Kurama göre yaratıcı okuma sürecinde kullanılacak metinler okur için yeni olan kavramlar içermelidir.

Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonucunda analitik stratejiler boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı; pragmatik stratejiler boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf değişkeni ile analitik stratejiler boyutu arasında birinci sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise değişkeni ile okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okuma çıktılarını incelenmiş ve öğrencilerin yaratıcı okuma durumları ortaya çıkarılmıştır. Bulgularda okuma çıktılarına erişimin cinsiyete, sınıf düzeyine ve metnin yenilik derecesine göre değiştiği ifade edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun

okuma sürecinde metnin yüzey yapısını kavramayı gerektiren ilk üç çıktı düzeyiyle sınırlı kaldığı, yaratıcı okumayı güdüleyen diğer çıktılara erişmede zorlandığı saptanmıştır.

Türkel ve Ünlücömert (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretici metinlere yönelik bir yaratıcı okuma çalışması örneği sunmaktır. Adım adım yaratıcı okuma yöntemi kullanılarak altıncı sınıf öğrencilerine Brigitte Labbe ve Michel Puech'un Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi'nden üç kitap okutulmuş, okuma sürecinde öğrencilerin soyut kavramlara bakış açısı, duygu ve düşünceleri, bu okuma şeklinin öğrencilerin okuma alışkanlığına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler adım adım okuma yöntemini kullanmanın okuma süreçlerine fayda sağladığını ve bu yöntemle okuma yapmayı yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Aytan (2014) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı okumanın ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki durumlarına, okuma potansiyellerine ve öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın nicel ve nitel analizlerinden elde edilen veriler, yaratıcı okuma derslerinin ve oturumlarının öğrencilere yaratıcı okuma becerisi kazandırdığı ve öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Hızır (2014) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeyini anlamlı ölçüde artırdığı sonucuna varılmıştır.

Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumayla ilgili algılarını belirleyen bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin yarı güvenilirlik düzeyi 0.73 olup bu değer iki yarı güvenilirliği açısından yeterli düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Işıksalan (2018) metinlerarasılık ile yaratıcı okuma arasındaki ilişkinin postmodern romanlar üzerinden incelendiği nitel bir araştırma yürütmüştür. Yapılan çalışmanın amacı Türk edebiyatı ile dünya klasikleri arasında metinlerarası okuma yapmanın öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini gözlemlemektir. Araştırmaya katılan

öğrenciler, metinlerarası okumaların yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede ve okuma kültürü edinmede olumlu bir etki yarattığını dile getirmişlerdir.

Yurdakal (2018) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeye, okuma başarısına, okuma tutumuna ve yaratıcı okuma algısına yönelik etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları yaratıcı okuma çalışmalarının bahsedilen değişkenler üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

Kasap (2019) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmaları yaptırmanın öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma, yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma yeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre dördüncü sınıf öğrencilerine yaratıcı yazma ve yaratıcı okuma çalışmaları yapıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma, yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma potansiyellerinde anlamlı ve pozitif yönde bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler uygulama sürecinde Türkçe ders başarılarının da iyi yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Baki (2020) eleştirel okumanın yaratıcı okumaya etkisi üzerinde çalışmıştır. Yapılan araştırmanın amacı 5.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerileri üzerindeki etkisini ve cinsiyet faktörünün bu etkideki rolünü saptamaktır. Araştırmanın verileri incelendiğinde eleştirel okuma becerilerinin yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerisinin %57'sini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca Eleştirel okuma becerileri, değerlendirme becerilerini kız öğrencilerde %43, erkek öğrencilerde %67 oranında etkilemektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde eleştirel okuma becerisinin yaratıcı okuma sürecinin değerlendirilmesinde önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Han (2020) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı okuma uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında deney ve kontrol grubu arasında okuduğunu anlama düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı ancak deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin yaratıcı okuma etkinliklerinden olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Yetgin (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, eleştirel düşünme becerileriyle üstbilişsel farkındalıklarını incelemiş ve aralarındaki bağlantıyı ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama becerileri ile yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerilerinin orta; üstbilişsel farkındalıklarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet ve bir aylık sürede okunan kitap sayısına; yaratıcı okuma becerisinin ise bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı seviyede farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte bilgilendirici metinlere yönelik anlama, öyküleyici metinlere yönelik anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta seviyede; üstbilişsel farkındalık ile adı geçen diğer beceriler arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Aktaş (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğunu araştırmaktır. Yapılan incelemede 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilköğretim seviyesinde bulunan 103 okuma kazanımından 14'ünün; ortaokul seviyesinde bulunan 142 okuma kazanımından 15'inin yaratıcı okumaya uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma kazanımlarının sayısı sınıf seviyesine göre artmış ancak yaratıcı okumaya uygun kazanımların sayısı aynı oranda artmamıştır.

Gürer (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yaratıcı okuma etkinliklerinin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi ve sürece yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma sonunda nicel verilerin nitel verileri desteklediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını dile getirmişlerdir.

Uludağ Kırçıl, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim seviyesinde yapılan yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimine olan etkilerini inceleyebilmek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma bulgularından yaratıcı okumanın; istenmeyen davranışları ortadan kaldırma veya önleme,

sınıf içinde olumlu bir iklim yaratma, sınıf içi iletişimi güçlendirme gibi sınıf yönetiminin önemli unsurlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara göre okullarda yaratıcı okuma uygulamaları artırılmalı ve öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri geliştirilmelidir.

2.8.2. Yaratıcı Okuma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Moorman ve Ram (1994) tarafından yapılan çalışmada işlevsel bir okuma teorisi geliştirilmiştir. İşlevsel okuma teorisinde karmaşık yapıları bir süreç olan okuma, farklı yönlerden ele alınarak geniş bir bakış açısıyla sunulmuştur. Bu çalışmada yaratıcılığın okuma sürecinin gerekli bir bileşeni olduğu ifade edilmektedir. Araştırmada işlevsel okuma teorisi ile okuma ve yaratıcılık mekanizmalarını destekleyen yeni bir bilgi organizasyon şeması oluşturulmuştur. Çalışmada yaratıcı okumayı desteklediği düşünülen bilim kurgu öyküleri analiz edilmiştir. İşlevsel okuma sürecinde ISAAC (Bütünleşik Öykü Analizi ve Yaratıcılık) adındaki bilgisayar sistemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işlevsel okuma teorisinin yaratıcı okuma becerisini desteklediği görülmüştür. Ayrıca bu çalışma ile okuma ve anlama süreci tanımlanmış ve önceki okuma sistemlerinin yetersizlikleri nedenleriyle birlikte açıklanmıştır.

Barrett (2001) araştırmasını kitaplara uzun süre odaklanamayan, okumakta zorlanan, okumayı sevmediğini dile getiren lise öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Araştırma uygulamaya katılan öğrencileri okumaya teşvik etmek için tasarlanmıştır. Araştırmada öğrencilere teknolojik araçlardan faydalanmayı gerektiren bir dizi yaratıcı okuma etkinliği sunulmuştur. Öğrencilere okumanın önemini gösteren videolar izletilmiştir. Haftalık olarak izletilen bu videolar toplumsal liderleri konu almıştır. Araştırma için seçilen öğrencilerin ödev yaparken zorlandığı bilinmektedir. Bu öğrencilerden yazma ödevlerinde Word, sunum ödevlerinde PowerPoint kullanmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler için ünlü insanların kariyerlerini anlatan sunumlar hazırlama, sevilen bir yazara mektup yazma, kitap eleştirileri yazma, şiir yazma ve yorumlama, şiire yönelik çizimler yapma gibi yaratıcı etkinlikler düzenlenmiştir. Hazırlanan tüm projeler ve dijital resimler okuma web sayfalarına aktarılmıştır. Ayrıca bu öğrenciler her şeyi bırak ve oku adında bir programa katılmıştır. Öğrencilerin okuma etkinliği olarak anasınıfi düzeyindeki bir grup öğrenciye şiir okuduğu da bilinmektedir. Okumaya yönelik

etkinlikler tamamlanmış ve veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu süreç öğrencilerin okuma isteğini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin kütüphaneden daha fazla kitap aldıkları ve okuma etkinliklerinde teknolojiyi kullanmaktan keyif aldıkları görülmüştür.

Ritchie, Luciano, Hansell, Wright ve Bates, (2013) tarafından yapılan çalışmada 855 ikiz kullanarak yaratıcılık ve okuma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin okuma becerileri CORE testi kullanılarak, yaratıcılık becerileri ise QCST, NEO-FFI, NEO-PI-R ölçekleri kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçları okuma ile yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir (Akt. Yurdakal, 2018: 156).

El-Hayek (2016) beyin fırtınası tekniği ve sözcük stratejilerini yaratıcı okuma becerisi üzerinde cinsiyet faktörüyle ilişkili olarak incelemiştir. Araştırmada kız öğrencilere yaratıcı okuma teknikleri uygulanmıştır. Öğrencilere ön test ve son test uygulanmış, bu uygulamaların verileri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları beyin fırtınası ve sözcük stratejisi kullanmanın yaratıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Akt. Han, 2020:30-31) .

Van De Van (2017) tarafından yapılan çalışmada bilgi çağında okuma modlarının dönüşümleri incelenmiş ve bilginin yüksek düzeyde olduğu çok modlu ortamlarda yaratıcı okumanın neyi gerektirdiği sorgulanmıştır. Araştırmacı yakın okuma ve uzaktan okuma arasında şekillenen okuma stratejilerinin geliştirilmesinin kolay olmadığını ifade etmiştir. Günümüzde okuma modellerini kutuplaştırmak gereksizdir. Okuma yöntemlerinde bilgi çağına uygun ilerleyip okuma şeklini karakterize ederek daha üretken bir model ortaya konulmalıdır. Bunun için yaratıcılık araştırması işlevsel hale getirilmelidir. Araştırmaya göre yakın okuma ile uzaktan okuma arasındaki ayrılık bir dizi paradoks etrafında şekillenmektedir. Bu paradokslar hiper ve derin dikkat/dikkat ve oyalama, yakınsama ve uzaklaşma olarak ele alınabilir. Yaratıcılığın paradoksu, yakınsama ve ıraksamanın iç içe geçmesi, bütünleşmesi olarak ele alınmıştır. Bu kavramlar araştırmanın temelini oluşturur. Araştırmacı düşüncelerini bu temel üzerine inşa ederek okumayı ölçek varyansı açısından değerlendiren bir model önermiştir (Akt. Gürer, 2021: 75-76).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya yönelik algılarını geniş bir boyutta inceleyebilmek amacıyla hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilecek verilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden araştırmada karma desen kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemleri olayları sonuç (puan, sayı) odaklı değerlendiren nicel ve süreç odaklı değerlendiren nitel araştırmaların yeterli olmadığı araştırma problemlerinde kullanılır. Bu yöntemde olaylar hem süreç hem de sonuç boyutlarıyla ele alınır. Bu sebeple araştırmanın probleminin gerektirmesi ve kaynakların yeterli olması durumunda karma yöntemlere başvurulması önerilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Bu araştırmada, araştırma problemini her boyutuyla detaylı bir şekilde inceleyebilmek amacıyla karma çeşitleme desenin tek noktada birleştirme modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar karma çeşitleme desende problemin iyi bir şekilde anlaşılması amacıyla birbirini tamamlayan veriler kullanırlar. Bu desende araştırmanın nicel sonuçları nitel verilerle genişletilir. Araştırmacılar bu deseni kullanırken verileri aynı zaman diliminde ve aynı ağırlıkta toplamaya dikkat etmelidirler Çeşitleme desenin dört farklı modelinden biri olan tek noktada birleştirme modelinde aynı problem durumu üzerindeki nicel ve nitel veriler ayrı bir şekilde toplanıp analiz edilir. Veriler yorumlanırken farklı sonuçlar ortak bir noktada toplanır. Araştırma sonuçları karşılaştırılmak ya da doğrulanmak istendiğinde bu modele ihtiyaç duyulur (Creswell ve Plano Clark, 2007; Akt. Kana, 2013: 84-85).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Karma çeşitleme deseni ile yapılan bu araştırmanın nicel bölümünde amaçlı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki bütün birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa

sahiptir. Başka bir ifadeyle tüm fertlerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir ferdin seçimi başka fertlerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın örneklem grubunda 227 öğretmen adayı yer almaktadır.

Araştırmanın nitel bölümündeki çalışma grubunu 17 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları 18-25 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 9'u erkek 8'i kadındır. Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarına ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın örneklem grubunun cinsiyetleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	155	68,3
Erkek	72	31,7

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının toplamda 227 kişi olduğu görülmektedir. Tabloda öğretmen adaylarının %68,3'ünün kadın, %31,7'sinin erkek olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 3

Araştırmanın örneklem grubunun yaşları

Yaş	N	%
18-19	45	19,8
20-25	171	75,3
26-30	9	4,0
30 ve üzeri	2	9

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılanların %19,8'inin 18-19 yaş aralığında, %75,3'ünün 20-25 yaş aralığında, %4,0'ının 26-30 yaş aralığında, %9'unun 30 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Araştırmanın örneklem grubunun sınıf düzeyleri

Sınıf	n	%
1. Sınıf	37	16,3
2. Sınıf	35	15,4
3. Sınıf	80	35,2
4. Sınıf	75	33,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılanların %16,3'ünün 1.sınıf, %15,4'ünün 2.sınıf, %35,2'sinin 3.sınıf, %33'ünün ise 4.sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Araştırmanın örneklem grubunun ekonomik durumları

Ekonomik Durum	n	%
Düşük düzeyde	23	10,1
Orta düzeyde	197	86,8
Yüksek düzeyde	7	3,1

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılanların %10,1'i düşük düzeyde, %86,8'i orta düzeyde, %3,1'i ise yüksek düzeyde ekonomik duruma sahip olduğunu belirtmektedir.

Tablo 6

Araştırmanın örneklem grubunun yıllık okudukları kitap sayısı

Yıllık Okudukları Kitap Sayısı	N	%
Hiç	1	,4
1-5	53	23,3
6-10	64	28,2
11-15	41	18,1
15+	68	30,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılanların %0,4'ü hiç kitap okumadığını, %23,3'ü yılda 1-5 aralığında %28,2'si, 6-10 aralığında, %18,1'i 11- 15 aralığında %30,0'ı ise 15 ve üzeri aralığında kitap okuduğunu ifade etmektedir.

Tablo 7

Araştırmanın örneklem grubunun günlük olarak internette geçirdikleri süre

İnternette Geçirilen Süre	n	%
Yarım saat veya daha az	4	1,8
1-3	50	22,0
3-5	106	46,7
6 saat ve üzeri	67	29,5

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılanların %1,8'inin yarım saat veya daha az, %22,0'ının 1-3 saat, %46,7'sinin 3-5 saat, %29,5'inin 6 saat veya 6 saatten fazla internette vakit geçirdiği görülmektedir.

Tablo 8

Araştırmanın örneklem grubunun okuma türü

Okuma Türü	N	%
Kâğıt	204	89,9
Ekran	23	10,1

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılanların %89,9'unun kâğıttan okumayı tercih ettiği %10,1'inin ise ekrandan okumayı tercih ettiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma çeşitleme deseni ile yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak "Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Türkiye'nin batısında yer alan bir eğitim fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarına öncelikle "Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği" uygulanmış ardından elde edilen verileri genişletip nicel araştırmanın sınırlılıklarını ortadan kaldırabilmek amacıyla öğretmen adaylarına açık uçlu 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan 'Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği'

kullanılmıştır. Ölçek, 25 madde ve metin bilgileri, yazar bilgileri, karakter bilgileri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin öğretmen adaylarına uygulanması için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) tarafından yapılan analiz sonucunda [Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.713), Bartlett testi ($\chi^2=1826.866$; $sd=465$ ($p=.000$))] ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğu görülmüştür. Ölçek, toplam varyansın %41,91'ini açıklamaktadır. Ölçek uygulaması için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından ölçeğe yeniden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. [Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.928), Bartlett testi ($\chi^2=5435.426$; $sd=300$ ($p=.000$)]]. Analiz sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğu görülmüştür. Ölçek, toplam varyansın %74,291'ini açıklamaktadır.

Araştırmanın nitel bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmen adaylarının yaratıcı okumaya yönelik değerlendirme yapmalarını amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Form hazırlanırken alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcı okumaya yönelik algılarını incelemek amacıyla bir soru havuzu oluşturulmuştur. Formun nitel araştırmaya uygunluğunu değerlendirmek üzere alanında uzman öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda araştırmada kullanılacak forma son hali verilerek çalışma grubuna uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Veri Analizi

Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği'nden alınan puanların güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği'nin Cronbach Alfa değerinin 0.934 şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Alanyazında verilerin normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değişmesi gerektiği ifade edilmektedir (Şencan, 2005). Araştırmada kullanılan ölçeğin normallik şartını sağladığı görülmektedir.

Tablo 9

Ölçeğe ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri

Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Metin Bilgileri	-,242	-,659
Yazar Bilgileri	-,172	-1,071
Karakter Bilgileri	-,069	-,672

Tablo 9 incelendiğinde Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın verileri normal dağılım göstermektedir. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için analizlerde parametrik testler uygulanmıştır.

3.4.2.Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel bölümünde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara uygun şekilde özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimsek, 2018).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Okuma Algılarına Yönelik Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma algılarıyla ilgili veri toplama araçlarından elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. Karma çeşitleme deseninin bir gereği olarak araştırmada öncelikle nicel bulgulara, daha sonra nitel bulgulara yer verilecektir.

Tablo 10

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinin boyutlarına ait tanımlayıcı istatistik analizleri

Boyutlar	\bar{x}	ss
Yazar Bilgileri	3,13	,083
Metin Bilgileri	3,02	,060
Karakter Bilgileri	2,97	,066

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde ölçekte yer alan boyutların yazar bilgileri ($\bar{x}=3.13$), metin bilgileri ($\bar{x}=3.02$), karakter bilgileri ($\bar{x}=2.97$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 11

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği metin bilgileri boyutuna ait tanımlayıcı istatistik analizleri

Maddeler	\bar{x}	ss
1.Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım.	3,28	,095
11.Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim	3,24	,110
3.Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.	3,20	,103
2. Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.	3,16	,102
4.Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.	3,12	,106
9.Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.	3,12	,097
10.Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.	3,10	,089
12.Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.	2,96	,091
5.Okuduğum metne yeni bir son eklerim.	2,88	,091
6.Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.	2,84	,088
8.Okuduğum metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	2,67	,095
7.Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	2,67	,095

Tablo 11’de Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğu metinde 5N1K sorularına yanıt aramakta, okuduğu metinde hoşuna giden yerleri belirlemede, okuduğu metinde yer alan olayları kendi yaşamı ile ilişkilendirmede, okuduğu metinde yer alan olayları belirlemede, okuduğu metinde yer alan olayların kendi duygusal durumu üzerindeki etkisini belirlemede, okuduğu metinde geçen olayların sebeplerini sorgulamada, okuduğu metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunmada, metni okumadan önce ne öğrenmek istediğini belirlemede, okuduğu metne yeni bir son eklemede, okuduğu metne yeni bir olay kurgusu eklemede, okuduğu metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazmada, okuduğu metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazmada kararsız oldukları ifade edilmektedir.

Tablo 12

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği yazar bilgileri boyutuna ait tanımlayıcı istatistik analizleri

Boyutlar	\bar{x}	Ss
Yazar Bilgileri	3,13	,083
Metin Bilgileri	3,02	,060
Karakter Bilgileri	2,97	,066

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğu metnin yazarını sorgulamada, okuduğu metnin yazarının yerine kendini koyabilmede ve okuduğu metnin yazarının ruh halini belirlemede kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 13

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği karakter bilgileri boyutuna ait tanımlayıcı istatistik analizleri

Maddeler	\bar{x}	ss
16. Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.	3,17	,09696
19. Kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım.	3,15	,10702
20. Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.	3,11	,10722
17. Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım.	3,08	,09890
25. Okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim.	3,05	,09233
18. Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.	2,97	,10115
22. Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.	2,91	,09191
21. Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm	2,88	,09187
23. Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.	2,65	,10041
24. Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.	2,64	,09426

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğu metindeki karakterlerin fikirlerini belirlemede, kendini okuduğu metindeki karakterin yerine koymada, okuduğu metinde yer alan karakter ile empati kurmada, okuduğu metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırmada, okuduğu metindeki

karakterlerin duygusal özelliklerini belirlemede, okuduğu metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgulamada, okuduğu metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgulamada, okuduğu metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirmede, okuduğu metne yeni bir karakter eklemeye, okuduğu metindeki karakterlerin yerlerini değiştirmede kararsız oldukları belirtilmektedir.

Tablo 14

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki boyutlara ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	df	p
Metin Bilgileri	Kadın	155	3,07	,94086	1,301	225	,195
	Erkek	72	2,90	,85958			
Yazar Bilgileri	Kadın	155	3,12	1,29999	-,156	225	,876
	Erkek	72	3,15	1,16809			
Karakter Bilgileri	Kadın	155	2,99	1,03851	,499	224	,618
	Erkek	71	2,92	,90660			

Tablo 14 incelendiğinde incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği'nde yer alan metin bilgileri ($t_{(225)}=1,301$; $p>.05$), yazar bilgileri ($t_{(225)}=-,156$; $p>.05$), ve karakter bilgileri ($t_{(224)}=,499$; $p>.05$) boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 15

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki maddelere ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	T	df	p
Metin Bilgileri	1)Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım.	Kadın	155	3,32	1,468	,724	225	,470
		Erkek	72	3,18	1,366			
	2)Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.	Kadın	155	3,29	1,541	1,836	225	,068
		Erkek	72	2,88	1,515			
	3)Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.	Kadın	155	3,32	1,525	1,744	225	,083
		Erkek	72	2,94	1,591			
	4)Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.	Kadın	155	3,23	1,630	1,509	225	,133
		Erkek	72	2,88	1,515			
		Erkek	72	2,81	1,292			

Tablo 15'in devamı

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	T	df	p
5)Okuduğum metne yeni bir son eklerim.	Kadın	155	2,91	1,427	,489	225	,625
	Erkek	72	2,81	1,292			
6)Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.	Kadın	155	2,87	1,375	,491	225	,624
	Erkek	72	2,77	1,224			
7)Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Kadın	155	2,64	1,467	-,509	225	,611
	Erkek	72	2,75	1,391			
8)Okuduğum metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Kadın	155	2,70	1,459	,478	225	,633
	Erkek	72	2,61	1,419			
9)Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.	Kadın	155	3,13	1,503	,116	225	,908
	Erkek	72	3,11	1,409			
10)Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.	Kadın	155	3,20	1,359	1,628	225	,105
	Erkek	72	2,88	1,295			
11)Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim	Kadın	155	3,26	1,728	,293	225	,770
	Erkek	72	3,19	1,553			
12) Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.	Kadın	155	3,01	1,411	,871	225	,385
	Erkek	72	2,84	1,328			
13) Okuduğum metinde yazarı sorgularım.	Kadın	155	3,27	1,336	,490	225	,624
	Erkek	72	3,18	1,485			
14) Okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım.	Kadın	155	3,09	1,461	-,103	225	,918
	Erkek	72	3,11	1,327			
15) Okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim.	Kadın	155	3,00	1,492	-,787	225	,432
	Erkek	72	3,16	1,278			
16) Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.	Kadın	155	3,21	1,460	,719	225	,473
	Erkek	72	3,06	1,466			
17) Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım.	Kadın	155	3,07	1,503	-,195	224	,845
	Erkek	71	3,11	1,459			
18) Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.	Kadın	155	3,03	1,564	,787	225	,432
	Erkek	72	2,86	1,436			
19) Kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım.	Kadın	155	3,21	1,660	,893	225	,373
	Erkek	72	3,01	1,505			
20) Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.	Kadın	155	3,20	1,650	1,199	225	,232
	Erkek	72	2,93	1,532			
21)Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm.	Kadın	155	2,94	1,433	,902	225	,368
	Erkek	72	2,76	1,272			

Tablo 15'in devamı

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	Df	p	
Karakter Bilgileri	22) Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.	Kadın	155	2,90	1,399	-,208	225	,835
		Erkek	72	2,94	1,362			
	23) Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.	Kadın	155	2,60	1,543	-,729	225	,467
		Erkek	72	2,76	1,448			
	24) Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.	Kadın	155	2,61	1,415	-,539	225	,590
		Erkek	72	2,72	1,436			
	25) Okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim.	Kadın	155	3,15	1,401	1,626	225	,105
		Erkek	72	2,83	1,353			

Tablo 15 incelendiğinde yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeğinde yer alan maddeler ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 16

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki boyutlara ilişkin okuma türüne göre t-testi sonuçları

Boyut	Okuma Türü	N	\bar{x}	Ss	t	df	p
Metin Bilgileri	Kâğıt	204	3,00	,912	-1,043	225	,298
	Ekran	23	3,21	,960			
Yazar Bilgileri	Kâğıt	204	3,11	1,269	-,803	225	,423
	Ekran	23	3,33	1,145			
Karakter Bilgileri	Kâğıt	203	2,96	1,010	-,284	224	,777
	Ekran	23	3,03	,897			

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarına uygulanan Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği'nde yer alan metin bilgileri ($t_{(225)} = -1,043$; $p > .05$), yazar bilgileri ($t_{(225)} = -,803$; $p > .05$) ve karakter bilgileri ($t_{(224)} = -,284$; $p > .05$) boyutlarıyla okuma türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 17

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki maddelere ilişkin okuma türüne göre t-testi sonuçları

	Boyut	Okuma Türü	n	\bar{x}	Ss	t	df	p
Metin Bilgileri	1)Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım.	Kâğıt	204	3,26	1,437	-,538	225	,591
		Ekran	23	3,43	1,440			
	2)Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.	Kâğıt	204	3,17	1,519	,249	225	,804
		Ekran	23	3,08	1,755			
	3)Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.	Kâğıt	204	3,17	1,561	-	225	,306
		Ekran	23	3,52	1,473	1,025		
	4)Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.	Kâğıt	204	3,11	1,614	-,160	225	,873
		Ekran	23	3,17	1,497			
	5)Okuduğum metne yeni bir son eklerim.	Kâğıt	204	2,81	1,38059	-	225	,020
		Ekran	23	3,52	1,27456	2,349		
6)Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.	Kâğıt	204	2,77	1,32627	-	225	,036	
	Ekran	23	3,17	1,497	2,112			
7)Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Kâğıt	204	2,70	1,44992	,702	225	,484	
	Ekran	23	2,47	1,37740				
8)Okuduğum metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Kâğıt	204	2,71	1,45531	1,006	225	,316	
	Ekran	23	2,39	1,33958				
9)Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.	Kâğıt	204	3,09	1,47763	-	225	,292	
	Ekran	23	3,43	1,40861	1,056			
10)Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.	Kâğıt	204	3,08	1,35658	-,599	225	,550	
	Ekran	23	3,26	1,25109				
11)Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim	Kâğıt	204	3,19	1,68762	-	225	,216	
	Ekran	23	3,65	1,49571	1,242			
12) Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.	Kâğıt	204	2,93	1,40753	-,922	225	,357	
	Ekran	23	3,21	1,16605				
Yazar Bilgileri	13) Okuduğum metinde yazarı sorgularım.	Kâğıt	204	3,23	1,40145	-,369	225	,712
		Ekran	23	3,34	1,22877			
	14) Okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım.	Kâğıt	204	3,11	1,42878	,500	225	,617
		Ekran	23	2,95	1,33070			
	15) Okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim.	Kâğıt	204	2,98	1,43317	-	225	,023
Ekran	23	3,69	1,22232	2,284				

Tablo 17'nin devamı

Boyut	Okuma Türü	n	\bar{x}	Ss	t	df	p	
Karakter Bilgileri	16) Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.	Kâğıt	204	3,14	1,45472	-,759	225	,448
		Ekran	23	3,39	1,52968			
	17) Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım.	Kâğıt	203	3,11	1,50109	1,026	224	,306
		Ekran	23	2,78	1,34693			
	18) Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.	Kâğıt	204	2,99	1,54568	,503	225	,615
		Ekran	23	2,82	1,33662			
	19) Kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım.	Kâğıt	204	3,17	1,61832	,619	225	,536
		Ekran	23	2,95	1,58051			
	20) Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.	Kâğıt	204	3,11	1,65076	-,036	225	,971
		Ekran	23	3,13	1,28997			
	21) Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm.	Kâğıt	204	2,85	1,39949	-	225	,293
		Ekran	23	3,17	1,23038	1,054		
	22) Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.	Kâğıt	204	2,91	1,39388	-,147	225	,884
		Ekran	23	2,95	1,33070			
	23) Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.	Kâğıt	204	2,64	1,53223	-,276	225	,783
		Ekran	23	2,73	1,35571			
	24) Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.	Kâğıt	204	2,61	1,43222	-	225	,272
		Ekran	23	2,95	1,29609	1,101		
	25) Okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim.	Kâğıt	204	3,01	1,40890	-	225	,219
		Ekran	23	3,39	1,19617	1,232		

Tablo 17 incelendiğinde okuduğum metne yeni bir son eklerim ($t_{(225)}=2.349$; $p<.05$), okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim ($t_{(225)}=2.112$; $p<.05$) ve okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim ($t_{(225)}=2.284$; $p<.05$) maddeleri ile okuma türü arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ekrandan okuma yapmayı tercih eden öğretmen adayları kâğıttan okuma yapan öğretmen adaylarına göre okudukları metne yeni bir son eklediklerini, okudukları metne yeni bir olay kurgusu eklediklerini, okudukları metnin yazarının ruh halini belirlediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının tercih ettiği okuma türü ile Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği'nde yer alan metin bilgileri

($t_{(225)}=-1,043$; $p>.05$), boyutuna ait okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım, okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim, okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm, okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim, okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım, okuduğum metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazarım, okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım, okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım, okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim, metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim maddeleri, yazar bilgileri ($t_{(225)}= -,803$; $p>.05$), boyutuna ait okuduğum metinde yazarı sorgularım, okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım maddeleri ve karakter bilgileri ($t_{(224)}= -,284$; $p>.05$) boyutuna ait okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim, okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım, okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım, kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım, okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım, okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm, okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım, okuduğum metne yeni bir karakter eklerim, okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm, okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim maddeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 18

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki boyutlar ile sınıf değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Metin Bilgileri	Gruplar arası	3,363	3	1,121	1,338	,263
	Gruplar içi	186,840	223	,838		
	Toplam	190,203	226			
Yazar Bilgileri	Gruplar arası	5,987	3	1,996	1,267	,286
	Gruplar içi	351,182	223	1,575		
	Toplam	357,169	226			
Karakter Bilgileri	Gruplar arası	4,167	3	1,389	1,404	,243
	Gruplar içi	219,704	222	,990		
	Toplam	223,871	225			

A:1; B:2; C:3; D:4

Tablo 18 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları sınıf ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki metin bilgileri boyutu ($F=1.338$; $p>.05$), yazar bilgileri boyutu ($F=1.267$; $p>.05$), karakter bilgileri boyutu ($F= 1.404$; $p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 19

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinde metin bilgileri boyutundaki maddeler ile sınıf değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
1) Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım	Gruplar arası	2,441	3	,814	,391	,759	
	Gruplar içi	463,515	223	2,079			
	Toplam	465,956	226				
2) Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.	Gruplar arası	4,255	3	1,418	,594	,620	
	Gruplar içi	532,714	223	2,389			
	Toplam	536,969	226				
3) Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.	Gruplar arası	20,287	3	6,762	2,873	,037	A-B
	Gruplar içi	524,981	223	2,354			
	Toplam	545,269	226				
4) Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.	Gruplar arası	5,640	3	1,880	,732	,534	
	Gruplar içi	572,906	223	2,569			
	Toplam	578,546	226				
5) Okuduğum metne yeni bir son eklerim.	Gruplar arası	6,683	3	2,228	1,165	,324	
	Gruplar içi	426,339	223	1,912			
	Toplam	433,022	226				
6) Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.	Gruplar arası	3,350	3	1,117	,631	,596	
	Gruplar içi	394,940	223	1,771			
	Toplam	398,291	226				
7) Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Gruplar arası	6,588	3	2,196	1,058	,368	
	Gruplar içi	462,937	223	2,076			
	Toplam	469,524	226				
8) Okuduğum metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Gruplar arası	9,843	3	3,281	1,585	,194	
	Gruplar içi	461,681	223	2,070			
	Toplam	471,524	226				
9) Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.	Gruplar arası	6,966	3	2,322	1,074	,361	
	Gruplar içi	482,329	223	2,163			
	Toplam	489,295	226				

Tablo 19'un devamı

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
10) Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.	Gruplar arası	9,839	3	3,280	1,834	,142	
	Gruplar içi	398,831	223	1,788			
	Toplam	408,670	226				
11) Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim.	Gruplar arası	23,489	3	7,830	2,871	,037	B-D
	Gruplar içi	608,185	223	2,727			
	Toplam	631,674	226				
12) Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.	Gruplar arası	10,727	3	3,576	1,885	,133	
	Gruplar içi	422,991	223	1,897			
	Toplam	433,718	226				

A:1; B:2; C:3; D:4

Tablo 19'a göre araştırmaya katılan 2.sınıf öğretmen adayları 1.sınıf öğretmen adaylarına göre okudukları metinde yer alan olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca 2.sınıf öğretmen adayları 4.sınıf öğretmen adaylarına göre okudukları metinde hoşlarına giden yerleri belirttiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının okudukları metinde 5N1K sorularına yanıt aramalarıyla, okudukları metinde yer alan olayları belirlemeleriyle, okudukları metinde yer alan olayların kendi duygusal durumları üzerindeki etkisini belirlemeleriyle, okudukları metne yeni bir son eklemeleriyle, okudukları metne yeni bir olay kurgusu eklemeleriyle, okudukları metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazmalarıyla, okudukları metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazmalarıyla, okudukları metinde geçen olayların sebeplerini sorgulamalarıyla, okudukları metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunmalarıyla, metni okumadan önce ne öğrenmek istediklerini belirlemeleriyle sınıf düzeyleri arasından anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 20

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinde yazar bilgileri boyutundaki maddeler ile sınıf değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
13) Okuduğum metinde yazarı sorgularım.	Gruplar arası	11,088	3	3,696	1,957	,121
	Gruplar içi	421,097	223	1,888		
	Toplam	432,185	226			
14) Okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım	Gruplar arası	4,365	3	1,455	,722	,540
	Gruplar içi	449,503	223	2,016		
	Toplam	453,868	226			
15) Okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim.	Gruplar arası	6,429	3	2,143	1,053	,370
	Gruplar içi	453,826	223	2,035		
	Toplam	460,256	226			

A:1; B:2; C:3; D:4

Tablo 20 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları metnin yazarını sorgulamalarıyla, okudukları metindeki yazarın yerine kendilerini koymalarıyla, okudukları metnin yazarının ruh halini belirlemeleriyle sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 21

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinde karakter bilgileri boyutundaki maddeler ile sınıf değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
16) Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.	Gruplar arası	2,369	3	,790	,367	,777	
	Gruplar içi	479,931	223	2,152			
	Toplam	482,300	226				
17) Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım.	Gruplar arası	1,763	3	,588	,263	,852	
	Gruplar içi	495,640	222	2,233			
	Toplam	497,403	225				
	Gruplar içi	426,967	223	1,915			
	Toplam	437,366	226				

Tablo 21'in devamı

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
18) Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.	Gruplar arası	2,384	3	,795	,339	,797	
	Gruplar içi	522,506	223	2,343			
	Toplam	524,890	226				
19) Kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım.	Gruplar arası	,779	3	,260	,099	,961	
	Gruplar içi	586,825	223	2,632			
	Toplam	587,604	226				
20) Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.	Gruplar arası	7,058	3	2,353	,900	,442	
	Gruplar içi	582,731	223	2,613			
	Toplam	589,789	226				
21) Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm.	Gruplar arası	8,048	3	2,683	1,408	,241	
	Gruplar içi	424,974	223	1,906			
	Toplam	433,022	226				
22) Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.	Gruplar arası	8,762	3	2,921	1,534	,207	
	Gruplar içi	424,648	223	1,904			
	Toplam	433,410	226				
23) Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.	Gruplar arası	20,564	3	6,855	3,078	,028	C-D
	Gruplar içi	496,634	223	2,227			
	Toplam	517,198	226				
24) Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.	Gruplar arası	16,326	3	5,442	2,761	,043	C-D
	Gruplar içi	439,481	223	1,971			
	Toplam	455,806	226				
25) Okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim.	Gruplar arası	10,399	3	3,466	1,810	,146	
	Gruplar içi	426,967	223	1,915			
	Toplam	437,366	226				

A:1; B:2; C:3; D:4

Tablo 21'e göre araştırmaya katılan 3.sınıf öğretmen adayları 4.sınıf öğretmen adaylarına göre okudukları metne yeni bir karakter eklediklerini, okudukları metindeki

karakterlerin yerlerini değiştirdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının okudukları metindeki karakterlerin fikirlerini belirlemeleri, okudukları metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırmaları, okudukları metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgulamaları, kendilerini okudukları metindeki karakterin yerine koymaları, okudukları metinde yer alan karakter ile empati kurmaları, okudukları metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirmeleri, okudukları metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgulamaları, okudukları metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlemeleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 22

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki boyutlar ile yaş değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Metin Bilgileri	Gruplar arası	1,575	3	,525	,621	,602
	Gruplar içi	188,627	223	,846		
	Toplam	190,203	226			
Yazar Bilgileri	Gruplar arası	4,166	3	1,389	,877	,454
	Gruplar içi	353,003	223	1,583		
	Toplam	357,169	226			
Karakter Bilgileri	Gruplar arası	4,500	3	1,500	1,518	,211
	Gruplar içi	219,371	222	,988		
	Toplam	223,871	225			

A:18-19; B:20-25; C:26-30; D:30 ve üzeri

Tablo 22 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yaşları ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki metin bilgileri boyutu ($F=.621$; $p>.05$), yazar bilgileri boyutu ($F=.877$; $p>.05$), karakter bilgileri boyutu ($F=1.518$; $p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 23

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinde metin bilgileri boyutundaki maddeler ile yaş değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1) Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım	Gruplar arası	3,709	3	1,236	,596	,618
	Gruplar içi	462,247	223	2,073		
	Toplam	465,956	226			
2) Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.	Gruplar arası	3,854	3	1,285	,537	,657
	Gruplar içi	533,115	223	2,391		
	Toplam	536,969	226			
3) Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.	Gruplar arası	8,010	3	2,670	1,108	,347
	Gruplar içi	537,258	223	2,409		
	Toplam	545,269	226			
4) Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.	Gruplar arası	3,559	3	1,186	,460	,710
	Gruplar içi	574,987	223	2,578		
	Toplam	578,546	226			
5) Okuduğum metne yeni bir son eklerim.	Gruplar arası	10,783	3	3,594	1,898	,131
	Gruplar içi	422,239	223	1,893		
	Toplam	433,022	226			
6) Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.	Gruplar arası	1,954	3	,651	,367	,777
	Gruplar içi	396,336	223	1,777		
	Toplam	398,291	226			
7) Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Gruplar arası	1,910	3	,637	,304	,823
	Gruplar içi	467,614	223	2,097		
	Toplam	469,524	226			
8) Okuduğum metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Gruplar arası	2,535	3	,845	,402	,752
	Gruplar içi	468,989	223	2,103		
	Toplam	471,524	226			
9) Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.	Gruplar arası	4,769	3	1,590	,732	,534
	Gruplar içi	484,526	223	2,173		
	Toplam	489,295	226			

Tablo 23'ün devamı

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
10) Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.	Gruplar arası	4,233	3	1,411	,778	,507
	Gruplar içi	404,437	223	1,814		
	Toplam	408,670	226			
11) Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim.	Gruplar arası	6,862	3	2,287	,816	,486
	Gruplar içi	624,812	223	2,802		
	Toplam	631,674	226			
12) Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.	Gruplar arası	2,385	3	,795	,411	,745
	Gruplar içi	431,333	223	1,934		
	Toplam	433,718	226			

A:18-19; B:20-25; C:26-30; D:30 ve üzeri

Tablo 23 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları metinde 5N1K sorularına yanıt aramalarıyla, okudukları metinde yer alan olayları belirlemeleriyle, okudukları metinde yer alan olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleriyle, okudukları metinde yer alan olayların kendi duygusal durumları üzerindeki etkisini belirlemeleriyle, okudukları metne yeni bir son eklemeleriyle, okudukları metne yeni bir olay kurgusu eklemeleriyle, okudukları metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazmalarıyla, okudukları metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazmalarıyla, okudukları metinde geçen olayların sebeplerini sorgulamalarıyla, okudukları metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunmalarıyla, okudukları metinde hoşlarına giden yerleri belirlemeleriyle, metni okumadan önce ne öğrenmek istediklerini belirlemeleriyle yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 24

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinde yazar bilgileri boyutundaki maddeler ile yaş değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
13) Okuduğum metinde yazarı sorgularım.	Gruplar arası	,335	3	,112	,058	,982
	Gruplar içi	431,850	223	1,937		
	Toplam	432,185	226			

Tablo 24'ün devamı

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
14) Okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım	Gruplar arası	4,884	3	1,628	,809	,490
	Gruplar içi	448,984	223	2,013		
	Toplam	453,868	226			
15) Okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim.	Gruplar arası	13,791	3	4,597	2,296	,079
	Gruplar içi	446,465	223	2,002		
	Toplam	460,256	226			

A:18-19; B:20-25; C:26-30; D:30 ve üzeri

Tablo 24'e göre öğretmen adaylarının okudukları metnin yazarını sorgulamalarıyla, okudukları metindeki yazarın yerine kendilerini koymalarıyla, okudukları metnin yazarının ruh halini belirlemeleriyle yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 25

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinde karakter bilgileri boyutundaki maddeler ile yaş değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
16) Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.	Gruplar arası	6,061	3	2,020	,946	,419
	Gruplar içi	476,239	223	2,136		
	Toplam	482,300	226			
17) Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım.	Gruplar arası	8,367	3	2,789	1,266	,287
	Gruplar içi	489,036	222	2,203		
	Toplam	497,403	225			
18) Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.	Gruplar arası	4,745	3	1,582	,678	,566
	Gruplar içi	520,145	223	2,332		
	Toplam	524,890	226			
19) Kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım.	Gruplar arası	1,854	3	,618	,235	,872
	Gruplar içi	585,750	223	2,627		
	Toplam	587,604	226			
20) Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.	Gruplar arası	4,196	3	1,399	,533	,660
	Gruplar içi	585,592	223	2,626		
	Toplam	589,789	226			

A:18-19; B:20-25; C:26-30; D:30 ve üzeri

Tablo 25'in devamı

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
21) Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm.	Gruplar arası	24,851	3	8,284	4,526	,004	A-B
	Gruplar içi	408,171	223	1,830			
	Toplam	433,022	226				
22) Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.	Gruplar arası	11,534	3	3,845	2,032	,110	
	Gruplar içi	421,876	223	1,892			
	Toplam	433,410	226				
23) Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.	Gruplar arası	3,218	3	1,073	,465	,707	
	Gruplar içi	513,981	223	2,305			
	Toplam	517,198	226				
24) Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.	Gruplar arası	2,255	3	,752	,370	,775	
	Gruplar içi	453,551	223	2,034			
	Toplam	455,806	226				
25) Okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim.	Gruplar arası	4,812	3	1,604	,827	,480	
	Gruplar içi	432,554	223	1,940			
	Toplam	437,366	226				

A:18-19; B:20-25; C:26-30; D:30 ve üzeri

Tablo 25 incelendiğinde 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları 20-25 yaş aralığındaki öğretmen adaylarına göre okudukları metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının okudukları metindeki karakterlerin fikirlerini belirlemeleri, okudukları metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırmaları, okudukları metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgulamaları, kendilerini okudukları metindeki karakterin yerine koymaları, okudukları metinde yer alan karakter ile empati kurmaları, okudukları metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgulamaları, okudukları metne yeni bir karakter eklemeleri, okudukları metindeki karakterlerin yerlerini değiştirmeleri, okudukları metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlemeleriyle yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 26

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki boyutlar ile internette geçirdikleri süre değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Metin Bilgileri	Gruplar arası	8,039	3	2,680	3,280	,022	A-B
	Gruplar içi	182,164	223	,817			A-C
	Toplam	190,203	226				A-D
Yazar Bilgileri	Gruplar arası	18,328	3	6,109	4,021	,008	A-B
	Gruplar içi	338,841	223	1,519			A-C
	Toplam	357,169	226				A-D
Karakter Bilgileri	Gruplar arası	9,155	3	3,052	3,155	,026	A-B
	Gruplar içi	214,717	222	,967			A-C
	Toplam	223,871	225				A-D

A:yarım saat ya da daha az; B:1-3 saat; C:3-5 saat; D:6 saat ve üzeri

Tablo 26 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının internette geçirdikleri süre ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki metin bilgileri boyutu ($F=3.280$; $p<.05$), yazar bilgileri boyutu ($F=4.021$; $p<.05$), karakter bilgileri boyutu ($F=3.155$; $p<.05$) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre internette geçirdikleri süre günde 1-3 saat arasında olan öğretmen adayları,3-5 saat arasında olan öğretmen adayları ve 6 saat ve üzeri olan öğretmen adayları; günde yarım saat ya da daha az internet kullanan öğretmen adaylarına kıyasla okudukları metinde 5N1K sorularına yanıt aradıklarını, okudukları metinde yer alan olayları belirlediklerini, okudukları metinde yer alan olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini, okudukları metinde yer alan olayların kendi duygusal durumları üzerindeki etkisini belirlediklerini, okudukları metne yeni bir son eklediklerini, okudukları metne yeni bir olay kurgusu eklediklerini, okudukları metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazdıklarını, okudukları metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazdıklarını, okudukları metinde geçen olayların sebeplerini sorguladıklarını, okudukları metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunduklarını, okudukları metinde hoşlarına giden yerleri belirlediklerini, metni okumadan önce ne öğrenmek istediklerini belirlediklerini belirtmektedirler. İnternette geçirdikleri süre günde 1-3 saat arasında olan öğretmen adayları,3-5 saat arasında olan öğretmen adayları ve 6 saat ve üzeri olan

öğretmen adayları; günde yarım saat ya da daha az internet kullanan öğretmen adaylarına göre okudukları metnin yazarını sorguladıklarını, okudukları metindeki yazarın yerine kendilerini koyduklarını, okudukları metnin yazarının ruh halini belirlediklerini ifade etmektedirler. Ayrıca internette geçirdikleri süre günde 1-3 saat arasında olan öğretmen adayları, 3-5 saat arasında olan öğretmen adayları ve 6 saat ve üzeri olan öğretmen adayları; günde yarım saat ya da daha az internet kullanan öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında okudukları metindeki karakterlerin fikirlerini belirlediklerini, okudukları metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırdıklarını, okudukları metinde yer alan karakterin davranışlarını sorguladıklarını, kendilerini okudukları metindeki karakterin yerine koyduklarını, okudukları metinde yer alan karakter ile empati kurduklarını, okudukları metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorguladıklarını, okudukları metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirdiklerini, okudukları metne yeni bir karakter eklediklerini, okudukları metindeki karakterlerin yerlerini değiştirdiklerini, okudukları metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlediklerini dile getirmektedirler.

Tablo 27

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki boyutlar ile ekonomik durum değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Metin Bilgileri	Gruplar arası	3,184	2	1,592	1,907	,151	
	Gruplar içi	187,019	224	,835			
	Toplam	190,203	226				
Yazar Bilgileri	Gruplar arası	7,947	2	3,974	2,549	,080	
	Gruplar içi	349,222	224	1,559			
	Toplam	357,169	226				
Karakter Bilgileri	Gruplar arası	6,644	2	3,322	3,410	,035	
	Gruplar içi	217,227	223	,974			A-C
	Toplam	223,871	225				

A:Düşük Düzey; B:Orta Düzey; C:Yüksek Düzey

Tablo 27'ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının ailelerinin ekonomik durumları ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki metin bilgileri boyutu ($F=1.907$; $p>.05$) ve yazar bilgileri boyutu ($F=2.549$; $p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ailelerinin ekonomik durumları ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği boyutu olan karakter bilgileri ($F=3.410$; $p<.05$) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan Türkçe öğretmeni adayları ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metindeki karakterlerin fikirlerini belirlediklerini, okudukları metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırdıklarını, okudukları metinde yer alan karakterin davranışlarını sorguladıklarını, kendilerini okudukları metindeki karakterin yerine koyduklarını, okudukları metinde yer alan karakter ile empati kurduklarını, okudukları metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirdiklerini, okudukları metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorguladıklarını, okudukları metne yeni bir karakter eklediklerini, okudukları metindeki karakterlerin yerlerini değiştirdiklerini, okudukları metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlediklerini ifade etmektedirler.

Tablo 28

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki metin bilgileri boyutunda yer alan maddeler ile ekonomik durum değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
1) Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	4,862 461,094 465,956	2 224 226	2,431 2,058	1,181	,309	
2) Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5,320 531,649 536,969	2 224 226	2,660 2,373	1,121	,328	
3) Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5,580 539,689 545,269	2 224 226	2,790 2,409	1,158	,316	
4) Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	20,087 558,459 578,546	2 224 226	10,043 2,493	4,028	,019	A-C

Tablo 28'in devamı

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
	Gruplar içi	558,459	224	2,493			
	Toplam	578,546	226				
5) Okuduğum metne yeni bir son eklerim.	Gruplar arası	4,041	2	2,020	1,055	,350	
	Gruplar içi	428,981	224	1,915			
	Toplam	433,022	226				
6) Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.	Gruplar arası	1,615	2	,807	,456	,634	
	Gruplar içi	396,676	224	1,771			
	Toplam	398,291	226				
7) Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Gruplar arası	7,537	2	3,769	1,827	,163	
	Gruplar içi	461,987	224	2,062			
	Toplam	469,524	226				
8) Okuduğum metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	Gruplar arası	4,108	2	2,054	,984	,375	
	Gruplar içi	467,416	224	2,087			
	Toplam	471,524	226				
9) Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.	Gruplar arası	14,130	2	7,065	3,331	,038	A-C
	Gruplar içi	475,165	224	2,121			
	Toplam	489,295	226				
10) Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.	Gruplar arası	5,610	2	2,805	1,559	,213	
	Gruplar içi	403,060	224	1,799			
	Toplam	408,670	226				
11) Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim.	Gruplar arası	22,024	2	11,012	4,046	,019	A-C
	Gruplar içi	609,650	224	2,722			B-C
	Toplam	631,674	226				
12) Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.	Gruplar arası	,788	2	,394	,204	,816	
	Gruplar içi	432,930	224	1,933			
	Toplam	433,718	226				

A:Düşük Düzey; B:Orta Düzey; C:Yüksek Düzey

Tablo 28 incelendiğinde ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde büyümüş Türkçe öğretmeni adayları, ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde büyümüş Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metinde yer alan olayların kendi duygusal durumları üzerindeki etkisini belirlediklerini, okudukları metinde geçen olayların sebeplerini sorguladıklarını, okudukları metinde hoşlarına giden yerleri belirlediklerini ifade etmektedirler. Ekonomik

düzeyi orta halli olan ailelerde büyümüş Türkçe öğretmeni adayları ise ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde büyümüş öğretmen adaylarına göre okudukları metinde hoşlarına giden yerleri belirleyebildiklerini dile getirmektedirler. Öğretmen adaylarının okudukları metinde 5N1K sorularına yanıt aramaları, okudukları metinde yer alan olayları belirlemeleri, okudukları metinde yer alan olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri, okudukları metne yeni bir son eklemeleri, okudukları metne yeni bir olay kurgusu eklemeleri, okudukları metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazmaları, okudukları metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazmaları, okudukları metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunmaları, metni okumadan önce ne öğrenmek istediklerini belirlemeleri ile ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 29

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki yazar bilgileri boyutunda yer alan maddeler ile ekonomik durum değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
13) Okuduğum metinde yazarı sorgularım.	Gruplar arası	4,913	2	2,457	1,288	,278	
	Gruplar içi	427,272	224	1,907			
	Toplam	432,185	226				
14) Okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım	Gruplar arası	8,879	2	4,439	2,235	,109	
	Gruplar içi	444,989	224	1,987			
	Toplam	453,868	226				
15) Okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim.	Gruplar arası	14,960	2	7,480	3,763	,025	A-C
	Gruplar içi	445,296	224	1,988			
	Toplam	460,256	226				

A:Düşük Düzey; B:Orta Düzey; C:Yüksek Düzey

Tablo 29'a göre ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde büyümüş Türkçe öğretmeni adayları, ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde büyümüş Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metnin yazarının ruh halini belirleyebildiklerini ifade etmektedirler. Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları metnin yazarını sorgulamaları ve okudukları

metindeki yazarın yerine kendilerini koymalarıyla ekonomik durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 30

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki boyutlar ile yılda okunan kitap sayısı arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Metin Bilgileri	Gruplar arası	8,957	4	2,239	2,743	,029	A-B
	Gruplar içi	181,246	222	,816			
	Toplam	190,203	226				
Yazar Bilgileri	Gruplar arası	14,898	4	3,724	2,416	,050	A-C
	Gruplar içi	342,271	222	1,542			
	Toplam	357,169	226				
Karakter Bilgileri	Gruplar arası	4,813	4	1,203	1,214	,306	
	Gruplar içi	219,058	221	,991			
	Toplam	223,871	225				

A:1-5; B:6-10; C:11-15; D:15 ve üzeri

Tablo 30'a göre Türkçe öğretmeni adaylarının yılda okudukları kitap sayısı ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki karakter bilgileri boyutu ($F=1,214$; $p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının yılda okudukları kitap sayısı ile metin bilgileri boyutu ($F=2,743$; $p<.05$) ve yazar bilgileri boyutu ($F=2,416$; $p<.05$) arasında ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre yılda 1-5 arasında kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları yılda 6-10 arasında kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metinde 5N1K sorularına yanıt aradıklarını, okudukları metinde yer alan olayları belirlediklerini, okudukları metinde yer alan olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini, okudukları metinde yer alan olayların kendi duygusal durumları üzerindeki etkisini belirlediklerini, okudukları metne yeni bir son eklediklerini, okudukları metne yeni bir olay kurgusu eklediklerini, okudukları metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazdıklarını, okudukları metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazdıklarını, okudukları metinde geçen olayların sebeplerini sorguladıklarını, okudukları metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunduklarını, okudukları metinde

hoşlarına giden yerleri belirlediklerini, metni okumadan önce ne öğrenmek istediklerini belirlediklerini ifade etmektedirler. Ayrıca yılda 1-5 arasında kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları yılda 11-15 arasında kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metnin yazarını sorguladıklarını, okudukları metindeki yazarın yerine kendilerini koyduklarını, okudukları metnin yazarının ruh halini belirlediklerini de ifade etmektedirler.

Tablo 31

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki karakter bilgileri boyutunda yer alan maddeler ile yılda okunan kitap sayısı değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
16) Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.	Gruplar arası	12,374	3	4,125	1,957	,121	
	Gruplar içi	469,926	223	2,107			
	Toplam	482,300	226				
17) Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırdım.	Gruplar arası	5,582	3	1,861	,840	,473	
	Gruplar içi	491,821	222	2,215			
	Toplam	497,403	225				
18) Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.	Gruplar arası	4,005	3	1,335	,572	,634	
	Gruplar içi	520,885	223	2,336			
	Toplam	524,890	226				
19) Kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım.	Gruplar arası	1,750	3	,583	,222	,881	
	Gruplar içi	585,853	223	2,627			
	Toplam	587,604	226				
20) Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.	Gruplar arası	1,136	3	,379	,143	,934	
	Gruplar içi	588,653	223	2,640			
	Toplam	589,789	226				

Tablo 31'in devamı

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
21) Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm.	Gruplar arası	10,654	3	3,551	1,875	,135	
	Gruplar içi	422,368	223	1,894			
	Toplam	433,022	226				
22) Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.	Gruplar arası	13,037	3	4,346	2,305	,078	
	Gruplar içi	420,372	223	1,885			
	Toplam	433,410	226				
23) Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.	Gruplar arası	10,722	3	3,574	1,574	,197	
	Gruplar içi	506,476	223	2,271			
	Toplam	517,198	226				
24) Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.	Gruplar arası	19,580	3	6,527	3,337	,020	A-B
	Gruplar içi	436,226	223	1,956			
	Toplam	455,806	226				
25) Okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim.	Gruplar arası	4,576	3	1,525	,786	,503	
	Gruplar içi	432,790	223	1,941			
	Toplam	437,366	226				

A:1-5; B:6-10; C:11-15; D:15 ve üzeri

Tablo 31'e göre göre yılda 1-5 arasında kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları yılda 6-10 arasında kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metinde yer alan karakterlerin yerlerini değiştirebildiklerini belirtmektedirler. Öğretmen adaylarının okudukları metindeki karakterlerin fikirlerini belirlemeleri, okudukları metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırmaları, okudukları metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgulamaları, kendilerini okudukları metindeki karakterin yerine koymaları, okudukları metinde yer alan karakter ile empati kurmaları, okudukları metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirmeleri, okudukları metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgulamaları, okudukları metne yeni bir

karakter eklemeleri, okudukları metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlemeleri ile yılda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 32

Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğindeki boyutlar arasındaki ilişki

Boyutlar	Metin Bilgileri	Yazar Bilgileri	Karakter Bilgileri
Metin Bilgileri	1		
Yazar Bilgileri	,693**	1	
Karakter Bilgileri	,821**	,656**	1

Tablo 32 yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinde yer alan metin bilgileri boyutuyla karakter bilgileri boyutu arasında pozitif yönde çok yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum okunan metinde 5N1K sorularına yanıt arama, metinde yer alan olayları belirleme, metinde yer alan olayları kendi yaşamı ile ilişkilendirme, metinde yer alan olayların kendi duygusal durumu üzerindeki etkisini belirleme, metne yeni bir son ekleme, metne yeni bir olay kurgusu ekleme, metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazma, metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazma, metinde geçen olayların sebeplerini sorgulama, metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunma, metinde hoşuna giden yerleri belirleme, metni okumadan önce ne öğrenmek istediğini belirleme maddeleri ile okunan metindeki karakterlerin fikirlerini belirleme, metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırma, metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgulama, kendini okunan metindeki karakterin yerine koyma, metinde yer alan karakter ile empati kurma, metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirme, metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgulama, metne yeni bir karakter ekleme, metindeki karakterlerin yerlerini değiştirme, metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirleme maddeleri arasında çok yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğunu ifade etmektedir. Yaratıcı okuma becerisini geliştirebilmek için hem okunan metin iyi anlaşılıp metinde geçen olaylar analiz edilmeli hem de metnin yapı taşlarından biri olan karakter bilgisi doğru çözümlenip karakterlerin metinde geçen olaylara etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Ölçekteki metin bilgileri boyutuyla yazar bilgileri boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan yazar bilgileri boyutuyla karakter bilgileri boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki

olduğu görülmektedir. Sonuç olarak yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinin boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

4.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Okuma Algılarına Yönelik Nitel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma algılarıyla ilgili veri toplama araçlarından elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 33

Yaratıcı okumanın tanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Metinler ve görseller ile iç dünya arasında bağlantı kurma	7
Metinler ve görseller ile dış dünya arasında bağlantı kurma	3
Farklı görüşler edinebilmeyi sağlama	1
Okuma yöntemini doğru belirleme	2
Kişisel gelişim için okuma	1
Düşünme (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme)	2
Metni canlandırma	2
Metni anlamlandırma ve yorumlama	4
En doğru metni seçebilme	1

Tablo 33 incelendiğinde öğretmen adayları; yaratıcı okumayı metinler ve görseller ile iç dünya arasında bağlantı kurma (f=7), metinler ve görseller ile dış dünya arasında bağlantı kurma (f=3), farklı görüşler edinebilmeyi sağlama (f=1), okuma yöntemini doğru belirleme (f=2), kişisel gelişim için okuma (f=1), düşünme (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme)(f=2), metni canlandırma (f=2), metni anlamlandırma ve yorumlama (f=4), en doğru metni seçebilme (f=1) olarak tanımlamışlardır. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: “Okuyucunun metinlere ve görsellere bakarak kendi iç dünyası ve dış dünyayla bağlantı kurması olabilir.”

Ö2 kodlu öğretmen adayı: “Farklı görüşler edinebilmemi sağlar, okurken metnin içinde kendimi bulabilmemdir.”

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Bir metni etkileyici bir biçimde okumadır. Her okuma gerçek anlamda okuma değildir.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma bireyin bakış açısını, düş dünyasını geliştirecek nitelikte yaptığı ve kendi okuma alışkanlıklarına yenilerini kattığı okuma türüdür. Her bireyin kendisini geliştirmesi açısından mutlaka öğrenmesi ve uygulaması gereken bir türdür.”*

Ö5 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma; kişinin farklı görseller ya da yazıları iç dünyasına ve dış dünyasına göre yorumlaması, bağlantı kurmasıdır.”*

Ö6 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma yaratıcı düşünme becerisidir. Görsellerden hareketle kendi iç dünyasında okuduğu ile ilgili anlamlı bağlantı kurma becerisidir.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma düz bir okumanın yanı sıra metni çok daha fazla özümseyip, anlamlandırmaktır. Hatta okuduğumuz bu metni çeşitli yöntemlerle(dans, resim, tiyatro vb.) canlandırmaktır.”*

Ö8 kodlu öğretmen adayı: *“Kişinin okuyabileceği en iyi en doğru en faydalı kitabı bulabilmesi ve eline geçen bu eseri en kaliteli şekilde okuyabilmesidir.”*

Ö9 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma herhangi bir metni ya da bir romanı okurken bireyin kendinden bir şeyler katması ve kendi hayal gücünü kullanmasıdır.”*

Ö10 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma, kişinin okuduklarına kendinden ve dış dünyadan bir şeyler katması, sadece okuduğuyla sınırlı kalmaması, eleştirel düşünmesidir.”*

Ö11 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma, öğrencilerin hayal güçlerini, çok yönlü düşünme sistemini geliştirecek bir okuma türüdür.”*

Ö12 kodlu öğretmen adayı: *“Bence yaratıcı okuma kişinin kendi düşüncelerini, yaşamındaki olayları metinle ilişkilendirerek okuma etkinliğini gerçekleştirmesidir. Yani okuduğu metne bir anlamda yorum getirmesidir.”*

Ö13 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma, okunan bir metnin veya bir parçanın farklı yorumlar getirilerek okunup anlamlandırılması olabilir.”*

Ö14 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma öğrencinin iç dünyasının açığa çıkmasıdır.”*

Ö15 kodlu öğretmen adayı: “Yaratıcı okuma düşünmektir. Okunan metnin okuyucudaki karşılığını harekete geçirme, fark ettirme, bağlantı kurma, yeni çıkarımlarda bulunma süreci diyebiliriz.”

Ö16 kodlu öğretmen adayı: “Klasik okumada 5N1K soruları ile okuduğuma cevaplar alırım. Bu cevaplar ile yetinmeyip okuduğumu farklı nasıl anlatabilirim farklı nasıl ifade edebilirim diye düşündükten sonra okunan metnin özetini bir drama ile anlatmak ya da farklı alandaki beceriler ile ifade edebilmek. Herkes kendince yaratıcıdır, farklı alanda kendini gösterebilir. Okumak sadece anladığını ifade etmek değildir. Okuduklarıyla yeni şeyler yaratabilmek, yarattıklarını ifade edebilmektir. Okuduğunu şiir, resim ya da drama ile ifade edebilir. Yaratıcı okuma süreci yapılandırma işidir diyebiliriz.”

Ö17 kodlu öğretmen adayı: “Yaratıcı okuma, metine farklı bakış açılarıyla yaklaşarak görünen anlamın dışında farklı anlamlar bularak okumayı daha zevkli ve yararlı hale getirmektir.”

Tablo 34

21. yüzyıl becerilerine uygun tasarlanan bir eğitim sistemine yaratıcı okumayı bilen öğretmenlerin etkisi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Eğitim sistemini olumlu etkileme	5
Öğrenciyi geliştirme ve aktif kılma	5
Olaylara farklı açıdan bakma	2
Okuduğunu anlama	5
Yenilikçi Olma	4
Düşünme (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme)	8
Farklılıklara saygı duyma	1
Okumayı güdüleme	3
Gelecek nesilleri etkileme	2
Topluma faydalı olma	1

Tablo 34 incelendiğinde öğretmen adayları 21.yüzyıl becerilerine uygun tasarlanan bir eğitim sistemine yaratıcı okumayı bilen öğretmenlerin etkisini eğitim sistemini olumlu etkileme (f=5), öğrenciyi geliştirme ve aktif kılma (f=5), Olaylara farklı açıdan bakma (f=2), okuduğunu anlama (f=5), yenilikçi olma (f=4), düşünme (yaratıcı düşünme, eleştirel

düşünme) (f=8), farklılıklara saygı duyma (f=1), okumayı güdüleme (f=3), gelecek nesilleri etkileme (f=2), topluma faydalı olma (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: *“Kesinlikle olumlu etkiler. Düşünme becerilerinden de faydalanıldığı için öğrenciyi daha iyiye ulaştırır.”*

Ö2 kodlu öğretmen adayı: *“Daha farklı ve anlaşılabilir bir açıdan bakabilmeyi sağlar.”*

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Okuduğunu anlayan bireyler yetiştirir.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Öğrencileri yeniliklere açık, farklılıklara saygılı bireyler olarak yetiştirmeyi planlar ve tek düze okuma yerine yaratıcı okumayı seçer.”*

Ö5 kodlu öğretmen adayı: *“Öğrencilerin dönemsel zihniyetlerinin bilincinde olarak daha çağdaş teknikler kullanır. Okuma seviyeler artar, öğrenciler okumak için sadece verilen ödevleri beklemeyip kendi istedikleri kitapları alır okur. Kitaplar, tozlu raflarda kalmak yerine olması gereken yerde olur.”*

Ö6 kodlu öğretmen adayı: *“Daha iyi düşünebilen ve yaratıcı fikirler ortaya koyan öğrenciler yetiştirilmesine katkı sağlayabilir.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayı: *“21.yüzyıl öğrencileri geçmiş öğrencilerden farklı teknolojinin ortalarına doğmalarıyla daha meraklı daha üretkenler durum böyle olunca onları eski yöntemlerle tatmin etmek daha zor. Yaratıcı okuma ise onların ilgisini çekebilecek bir durum.”*

Ö8 kodlu öğretmen adayı: *“Dünyayı değiştirmek isteyen insan önce kendini değiştirmelidir. Okuma kültürü edinmiş, okumanın nasıl daha kaliteli olabileceğini bilen bir öğretmen de eğitim sisteminin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlar. Bu gelişmeyi şöyle bir sözle özetleyebiliriz: Bir çivi bir nalı, bir nal bi atı, bir at bir komutanı, bir komutan bir orduyu, bir ordu bir ülkeyi kurtarır.”*

Ö9 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okumayı bilen bir öğretmenin eleştiriye kabiliyeti gelişmiştir ve kendini yeniliklere çağın gereklerine açık hale getirmiştir.”*

Ö10 kodlu öğretmen adayı: *“Eleştirel düşünen, bağlantı kuran, sorgulayan, okudukları üzerine düşünen, okuduğu metni daha iyi anlayan ve alımlayan bireyler yetiştirir. Bu bireyler de gelecek nesilleri etkiler ve çember bu şekilde büyür.”*

Ö11 kodlu öğretmen adayı: “Öğrencilere düşünmeyi, bir metnin farklı sonuçlarının olabildiğini göstererek öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ve çok yönlü çözüm üretmelerini geliştirerek eğitimi olumlu yönde etkiler.”

Ö12 kodlu öğretmen adayı: “Tek başına (yaratıcı okuma kullanılmadan) yapılan okuma çoğu zaman öğrencinin pasif bir rolde olmasına ve bu sebeple de sıkılmasına sebep olabilir. Ama yaratıcı okuma bireyin düşünsel faaliyetlerini harekete geçirecek ve öğrencinin okuduklarını kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi yönüyle de okuma etkinliğine isteklendirecek ve ilgisini arttıracaktır. Bu yönüyle de yaratıcı okumayı bilen öğretmen, eğitim sitemimizde öğrencinin aktif kılındığı yapılandırıcı yaklaşımı da başarılı bir şekilde uygulayabilecektir. Ayrıca öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri de yaratıcı okuma sayesinde zamanla gelişecektir.”

Ö13 kodlu öğretmen adayı: “Olumlu yönde etkiler. Çağın gerekliliklerine uygun öğrenci yetiştirmek demek gelecek için daha fazla umut ışığı, daha fazla akıl gücü ve daha fazla gelişme anlamına da gelir. Tüm bunlar da ilerleyen zamanlar için birçok alanda önderlik, liderlik edecek ve bilime, gelişmelere ön ayak olacak nesli yetiştirmek anlamına gelir.”

Ö14 kodlu öğretmen adayı: “Öğretmen öğrenciyi destekler ve yapılandırıcı yaklaşımla öğrenci merkezli eğitim olur.”

Ö15 kodlu öğretmen adayı: “Yaratıcı okumayı bilen öğretmen bireyi, eleştirel düşünebilme, problem çözme yollarını bilen, keşfettiği çözüm yöntemlerini daha sonra karşılaştığı bir durumda kullanabilen, analitik düşünme becerileri gelişmiş bir forma getirir. Eğitim sisteminde böyle bireylerin varlığı kümülatif toplamda tüm sistemlere fayda sağlar.”

Ö16 kodlu öğretmen adayı: “21.Yüzyıl öğrencileri bu becerileri en iyi kullanabilen bir kuşak olduğu için öğretmenin bu alanda yeterli olması öğrencileri her konuda geliştirecektir. Okuyan, okuduğunu anlayan bir nesil olmakla kalmayan yaratan yenilikler ortaya koyabilen bir nesil ile eğitim sistemi gelişecektir.”

Ö17 kodlu öğretmen adayı: “Her eğitimcinin benimsemiş olduğu görüşler vardır. Eğitimciler farkında olarak veya olmayarak öğrencileri kendi görüşleri doğrultusunda yetiştirirler. Yaratıcı okumayı bilen ve bu tekniği öğrencilere öğreten eğitimciler sayesinde (benzetme yaparsak) evin içinde olan bir öğrenci dışarıya sadece bir odanın bir penceresinden değil, evin tüm pencerelerinden

bakarak kendine hitap edeni, tüm gerçeği görür ve seçer. Öğrencinin eleştiri yapabilmesi, hayal kurması sağlanır. “

Tablo 35

Yapılandırmacı yaklaşımla işlenen Türkçe derslerine yaratıcı okumanın etkisi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Türkçe derslerini verimli kullanma	2
İlgi ve ihtiyaçlara göre metin seçme	5
Okuma yöntem ve tekniklerini kullanma	2
Metinler yardımıyla iç dünyayı harekete geçirme	3
Metinler ve görseller üzerinden yaratıcı etkinlikler yaptırma	4
Öğrenciyi aktif kılma	4
Metni canlandırma	2
Öğrencileri yaratıcı okuma hakkında konferans ve seminerlerle bilinçlendirme	1
Yaratıcı okuma atölyeleri kurma	1
Farklı disiplinler (sinema, bilim, felsefe vb.) ile yaratıcı okuma arasında bağlantı kurma	1

Tablo 35 öğretmen adayları; yapılandırmacı yaklaşımla işlenen Türkçe derslerine yaratıcı okumanın etkisini Türkçe derslerini verimli kullanma (f=2), ilgi ve ihtiyaçlara göre metin seçme (f=5), okuma yöntem ve tekniklerini kullanma (f=2), metinler ile iç dünya arasında bağlantı kurma (f=3), metinler ve görseller üzerinden yaratıcı etkinlikler yaptırma (f=4), öğrenciyi aktif kılma (f=4), metni canlandırma (f=2), öğrencileri yaratıcı okuma hakkında konferans ve seminerlerle bilinçlendirme (f=1), yaratıcı okuma atölyeleri kurma (f=1), farklı disiplinler ile (sinema, bilim, felsefe vb.) yaratıcı okuma arasında bağlantı kurma (f=1) olarak belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: *“Bu işin temeli Türkçe dersi diye düşünüyorum. Yapılması gereken Her şey Türkçe derslerinde yapılmalı.”*

Ö2 kodlu öğretmen adayı: *“Bireyin ihtiyacına göre farklı yazılar bulurum.”*

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Hitaplı bir şekilde okuma yaptırırım.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Her öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda okuma yapmalarını sağlarım.”*

Ö5 kodlu öğretmen adayı: “Çeşitli teknikleri kullanarak görsellerden yararlanırım. Öğrencilerin iç dünyalarını dışa yansıtmalarını sağlarım.”

Ö6 kodlu öğretmen adayı: “Yaratıcı okumaya örnek olarak öğrencilerin daha çok metne kendinden bir şeyler katacağı etkinlikler yardımı ile okuma yaptırabilirim. Öğrenciler görsel içeren metinler getirip okuyacağı metinle ilgili fikirler üretmesini sağlayabilirim.”

Ö7 kodlu öğretmen adayı: “Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin esas alındığı öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi söz konusudur. Yaratıcı okumada öğrencinin okuduğu metni canlandırması öğrenciyi esas alıp onun kavramasına yol açar.”

Ö8 kodlu öğretmen adayı: “Öğrencilerimize çeşitli konferanslar, seminerler vs. ile bu konu hakkında bilgiler verip onların gelişimini sağlayarak.”

Ö9 kodlu öğretmen adayı: “Yaratıcı okuma yapılandırmacı yaklaşıma katkı sağlamakta ve gelişmesine yardımcı olmaktadır. Türkçe derslerinde yazılan metinler, şiirler bunları destekler. Ben de öğrencilerime daha çok yaratıcı okuma adına etkinliklerle bir şeyler kazandırabilmeyi çalışırdım.”

Ö10 kodlu öğretmen adayı: “Öğrencilere metin okutur ve “Siz olsaydınız ne yapardınız?”, “Sizin etrafında böyle bir olay yaşandı mı?”, “Sizce metindeki karakterin yaklaşımı doğru mu?” cinsinden okuru metindeki karakterlerle özdeşleştirecek sorular sorardım. Böylece öğrenci, okudukları ile yaşantısı arasında bağlantı kurardı.”

Ö11 kodlu öğretmen adayı: “Yaratıcı okuma ve dramayı birleştirerek öğrencilerin okuduğu metni farklı sonuçlara göre oynatıp onların hayal güçlerini ve kendini geliştirmelerini sağlar.”

Ö12 kodlu öğretmen adayı: “Öğrencilerimin aktif olabileceği, yaratıcılığa imkân veren metinler bulurum. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan bir öğretmen olarak onlara rehberlik eder ve yaratıcı okuma gerçekleştirmelerini sağlardım.”

Ö13 kodlu öğretmen adayı: “Derslerde kullanılan materyallerin içerisinde, okuma metinlerinde, okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak tüm faaliyetlerde seviyeye uygun şekilde ve öğrencinin ilgisini çekecek şekillerde kullanmaya çalışırım.”

Ö14 kodlu öğretmen adayı: “Öğrenciye ilgi duyduğu konuda yazma ve okuma çalışmaları yapılabilir.”

Ö15 kodlu öğretmen adayı: “Yaratıcı okuma atölyeleri kurabilirim. Yaratıcı okuma etkinlikleri yaptırabilirim. Mesela, yarım bırakılmış metinler hazırlayıp kendi bakış açılarıyla tamamlamalarını isterim.”

Ö16 kodlu öğretmen adayı: “Okuduğunu anladıktan sonra bunun farklı becerilerde nasıl kullanılacağı bağlantılar kurarak çok boyutlu düşünme için disiplinler arası yararlanmak gerektiği yaratıcı okumanın temelini oluşturur. Sinema, tiyatro, felsefe, bilim gibi birçok alan okumaya katılarak disiplinler arası geçiş sağlanır.”

Tablo 36

Lisans eğitiminde yaratıcı okumanın yeterliliği ve okuma eğitimindeki yeri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Yaratıcı okumayla ilgili yeterli bilgi aldığını düşünmeme	13
Yaratıcı okumaya yönelik bilgi aldığını düşünme	4
Öğretmen merkezli ve ezbere dayalı bir sistemde eğitim görme	3
Yaratıcı okuma ile zihni ve iç dünyayı aktif kılma	2
Kişisel gelişime yaratıcı okuma ile katkı sağlama	1
Okulda öğrenilen teorik bilgileri uygulamaya geçirme	2
Derslerde yapılan metin tahlili çalışmaları ile farklı bakış açıları kazanma	1
Lisans eğitiminde yaratıcı okumayı ayrı bir ders olarak detaylı işleme	1
Yaratıcı okumayı öğrencilerde okumayı güdüleme amacıyla kullanma	1
Yaratıcı okumayı okuma eğitiminin merkezine koyma	1
Yaratıcı okumaya metni yeniden anlamlandırma süreci olarak bakma	2

Tablo 36 incelendiğinde öğretmen adayları; lisans eğitiminde yaratıcı okumanın yeterliliği ve yaratıcı okumanın okuma eğitimindeki yeri ile ilgili görüşlerini yaratıcı okumayla ilgili yeterli bilgi aldığını düşünmeme (f=13), yaratıcı okumaya yönelik bilgi aldığını düşünme (f=4), öğretmen merkezli ve ezbere dayalı bir sistemde eğitim görme (f=3), yaratıcı okuma ile zihni ve iç dünyayı aktif kılma (f=2), kişisel gelişime yaratıcı okuma ile katkı sağlama (f=1), okulda öğrenilen teorik bilgileri uygulamaya geçirme (f=2), derslerde yapılan metin tahlili çalışmaları ile farklı bakış açıları kazanma (f=1), lisans eğitiminde yaratıcı okumayı ayrı bir ders olarak detaylı işleme (f=1), yaratıcı okumayı öğrencilerde okumayı güdüleme amacıyla kullanma (f=1), yaratıcı okumayı okuma eğitiminin merkezine koyma (f=1), yaratıcı okumaya metni yeniden anlamlandırma süreci

olarak bakma (f=2) şeklinde ifade etmektedirler. Yaratıcı okumaya yönelik yeterli bilgi almadığını söyleyen öğretmen adaylarının sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: *“Okuma eğitimi dersi aldım fakat yaratıcı okumayla ilgili ekstra bir çaba sarf edilmedi.”*

Ö2 kodlu öğretmen adayı: *“Hayır. Çünkü öğretmen merkezli ilerlendi ve aynı okuma çalışmaları yapıldı.”*

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Aldığımı düşünmüyorum çünkü böyle bir kazanım bizlere yaptırılmadı.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Yeterince bilgi aldığımı düşünmüyorum. Sadece bir dersimizde kısaca değinip geçmiştik.”*

Ö5 kodlu öğretmen adayı: *“Aldığımı düşünüyorum. Okuma yazma bilen herkes önüne bir şey verdiğinizde okur. Fakat önemli olan önünüze verilen harflere bakıp anlamlı sesleri çıkarmak değildir. Asıl önemli olan okumanın zihinde yansıtıklarının yorumlanmasıdır. Yaratıcı okumanın öğrencilerin iç dünyalarını yansıtabileceğinden daha aktif olarak kullanılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö6 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma ile ilgili bilgi aldım. Okuma eğitiminde önemli bir yeri vardır. Bireyin düşüncelerini ve kendini geliştirebilmek için yaratıcı okumanın katkısı çoktur.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayı: *“Temeli okulda atıldı fakat bu konu hakkında daha bilgili olup uygulamak bizlere düşmektedir.”*

Ö8 kodlu öğretmen adayı: *“Hayır düşünmüyorum.”*

Ö9 kodlu öğretmen adayı: *“Ben yeterince bilgi aldığımı düşünmüyorum.”*

Ö10 kodlu öğretmen adayı: *“Önceki lisansымda metin tahlili, hikâye ve roman çözümlemeleri dersleri aldım. Yeterli miydi bilmiyorum ama faydası oldu. Bir roman belirler ve derslerde çözümlerdik, farklı çözümlemeler duymak görüşümüzü arttırırdı. Sonuçta herkes farklı bir çerçeveden bakabiliyor.”*

Ö11 kodlu öğretmen adayı: *“Hayır. Düşünmüyorum.”*

Ö12 kodlu öğretmen adayı: *“Maalesef lisans eğitimimde bu konuda yeterince bilgi aldığımı düşünmüyorum. Hatta yaratıcı okumanın lisans düzeyinde ayrı zorunlu bir ders olarak okutulmasının öğretmenlik alanında öğrencilerimize fayda sağlamada daha etkili olacağı kanaatindeyim. Öğrencilerimiz okumaya karşı olumlu bir tavır*

içerisinde olmayabilirler. Ama bizler öğretmen olarak yaratıcı okumayı kullanarak okuma etkinliğini daha eğlenceli bir uygulama haline getirerek öğrencilerimizde okumaya karşı olumlu bir algı oluşturabiliriz. Bu yönüyle de yaratıcı okuma eğitimde yadsınamaz bir öneme sahiptir.”

Ö13 kodlu öğretmen adayı: *“Yeterince bilgilendirildiğimizi düşünmüyorum. Verilen bilgiler yeterli uygulamalarla pekiştirilmediği sürece öğrenciye teorik, sığ bir bilginin edinilmesi dışında başka herhangi bir şey sağlamaz.”*

Ö14 kodlu öğretmen adayı: *“Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğrenci yaratıcı okumayla iç dünyasını açığa çıkarır.”*

Ö15 kodlu öğretmen adayı: *“Tam anlamıyla değil. Okuma bir anlam kurma sürecidir. Okuyucu yazıyı yeniden anlamlandırır. Aynı zamanda zihinsel bir süreç olan okumanın bu özellikleri dikkate alındığında, yaratıcı okuma, okuma eğitiminin merkezinde yer alır.”*

Ö16 kodlu öğretmen adayı: *“Lisans eğitiminde bu konuda hiç eğitim verilmedi.”*

Ö17 kodlu öğretmen adayı: *“Maalesef. Aldığımız derslerde metinler bilimsel ve istenilen şekil farklı olduğu için sadece anlatılan bilgiye bakıp, onu aktarıyoruz.”*

Tablo 37

Verimli kitap okuma yöntemleriyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Sessiz ve sakin bir ortamda kitap okuma	8
Sesli okuma	1
Kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak okuma	2
Kitabın yazarı hakkında bilgi edinme	2
Kitabın ön sözünü okuma	1
İşaretleyerek okuma	4
Not alarak okuma	3
Özetleyerek okuma	1
Tahmin ederek okuma	1
Fizyolojik ihtiyaçları (yemek, uyku vs.) giderdikten sonra okuma	2
Uyku getirmeyecek pozisyonlarda kitap okuma	2
Psikolojik olarak okumaya hazır hissetme	2
Okumalardan elde edilen çıkarımları başkalarıyla paylaşma	1
Anlaşılmayan cümleler hakkında düşünme	1

Tablo 37'nin devamı

Kodlar	(f)
Anlamı bilinmeyen kelimeler için sözlük kullanma	2
Kitapta anlatılanlarla günlük hayatı ilişkilendirme	1
Farklı okuma modellerini keşfetme	1
Okuma amacını belirleme	1
Geçmişteki bilgilerle bağlantı kurarak yeni çıkarımlarda bulunma	2

Tablo 37'ye göre öğretmen adayları verimli kitap okuma yöntemleriyle ilgili görüşlerini sessiz ve sakin bir ortamda kitap okuma (f=8), sesli okuma (f=1), kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak okuma (f=2), kitabın yazarı hakkında bilgi edinme (f=2), kitabın ön sözünü okuma (f=1), işaretleyerek okuma (f=4), not alarak okuma (f=3), özetleyerek okuma (f=1), tahmin ederek okuma (f=1), fizyolojik ihtiyaçları (yemek, uyku vs.) giderdikten sonra okuma (f=2), uyku getirmeyecek pozisyonlarda kitap okuma (f=2), psikolojik olarak okumaya hazır hissetme (f=2), okumalardan elde edilen çıkarımları başkalarıyla paylaşma (f=1), anlaşılmayan cümleler hakkında düşünme (f=1), anlamı bilinmeyen kelimeler için sözlük kullanma (f=2), kitapta anlatılanlarla günlük hayatı ilişkilendirme (f=1), farklı okuma modelleri keşfetme (f=1), okuma amacını belirleme (f=1), geçmişteki bilgilerle bağlantı kurarak yeni çıkarımlarda bulunma (f=2) olarak belirtmektedirler.

Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: *“3 şey beni motive eder. Sabah sakinliği, filtre kahve ve yanında kitap.”*

Ö2 kodlu öğretmen adayı: *“Kitabın içerisindeki olayı yaşıyorum. Kendimi o kitaba ait hissetmek gibi. Olabildiğince sessiz ortamlarda okumayı tercih ediyorum.”*

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Sesli okuma yaparak.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Önce kitabın yazarının hayatını okurum. Daha sonra önsözünü. Daha sonra kitabı okumaya başlarım ancak kitabın arkasında yazan özet bilgiyi okumam. Hep sona saklarım çünkü kitabın içeriğinden herhangi bir bilgi varsa okuma şevkimi kırar. Kitap okurken bazı cümlelerin altını çizer, beğendiğim yerleri not alırım. Bilmediğim kelimelere sözlükten bakar. Bitirince kitabın kısaca özetini çıkarır ve bilinmeyen kelimeleri not ederim.”*

Ö5 kodlu öğretmen adayı: *“Kendimi dış dünyadan arındırıp sadece okuduğum ile ilgileniyorum.”*

Ö6 kodlu öğretmen adayı: *“Dikkatimi dağıtacak şeyleri etrafımda bulundurmuyorum.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayı: *“Ben şahsen kalabalık alanlarda kitap okumayı pek sevmem sanki kitabın dünyasına giremiyor gibi hissediyorum. Bu yüzden sakin yerlerde okumayı tercih ediyorum.”*

Ö8 kodlu öğretmen adayı: *“Kitap oluma sürecimde kendimi aktif kılmak ve daha verimle bir okuma yapmak için; rahat bir pozisyonda okumak yerine oturarak; uykum varken değil uykumu almış şekilde; aç değil normal bir karın tokluğundayken okuma yapmaya çalışıyorum. Yani genel uyarılmışlık halimi istenilen orta seviyede tutarak okuma yapıyorum.”*

Ö9 kodlu öğretmen adayı: *“Sessiz sakin sadece yalnız kalabildiğim ortamlarda verimli bir kitap okuma yolu izleyebiliyorum.”*

Ö10 kodlu öğretmen adayı: *“Önemli bulduğum yerlerin altını çizerim ve buraları zaman zaman tekrar tekrar okurum. Her seferinde başka bir şey düşündürür bana bu alıntılar. Bu da yaratıcı düşüncemi artırır.”*

Ö11 kodlu öğretmen adayı: *“Okuduğum sayfalar önemli yerlerin altını çiziyorum. Eğer anlayamadysam kitabı kapatıp anlamadığım cümle hakkında düşünüyorum.”*

Ö12 kodlu öğretmen adayı: *“Bende derin bir anlam uyandıran, önemli bir cümle olduğunu hissettiğimde cümlenin altını renkli kalemlerle çiziyor ya da fotoğrafını çekiyorum. Bazen kitabın en heyecanlı yerine geldiğimde sayfayı kapatıyor ve devamında neler olabileceğine ilişkin tahminler yürütmeye çalışıyorum. Böylece okuma etkinliğinin daha eğlenceli hale geldiğini düşünüyorum. Verimli bir okuma için de benim için olmazsa olmaz mutlaka sessiz bir ortamdır.”*

Ö13 kodlu öğretmen adayı: *“Sessiz bir ortamda bulunmaya özen gösteriyorum. Stresli, düşünceli ve mutsuz olduğum zamanlarda odaklanma problemi yaşadığım için mutlu, rahat ve stressiz zamanlarda okuma yapmayı tercih ediyorum.”*

Ö14 kodlu öğretmen adayı: *“Kitabın kenarına notlar alarak, bildiğim kelimeleri araştırarak, yazar hakkında bilgi olup onun görüşüyle kitabı okuyarak kendimi aktif kılıyorum.”*

Ö15 kodlu öğretmen adayı: *“Fiziksel olarak çok rahat olmadığım bir ortamda ve oturma pozisyonunda yapıyorum okumalarımı. Bu şekilde beynime uyku konforu*

sağlamamış oluyorum. Okuduğum her bölümden sonra, zihnimi kontrol ediyorum, okuduklarımın bendeki anlam karşılıkları nedir diye. Önceki bilgilerimle bağlantı kuruyor, eğer yeni bir çıkarıma ulaşırsam bunu hemen birileriyle paylaşıyorum. Örneğin, birbiriyle hiç ilgisi yokmuş gibi görünen durumlar arasında bağlantı kurabiliyor, çıkarımlar yapabiliyorum. Şimdi yeni okuma modeli keşfettim, enderun tipi okuma. Yakın zamanda bunu deneyimleyeceğim ve çok heyecanlıyım.”

Ö16 kodlu öğretmen adayı: *“Kitap okurken amaç belirlemek önemlidir. Neden okuyorum sorusunun cevabını belirledikten sonra okuduğum bana ne kattı gibi soruları sorarak okumayı verimli hale getirebiliriz. Önemli gelen kısımları not alabiliriz.”*

Ö17 kodlu öğretmen adayı: *“İlk olarak okumaya istekli bir şekilde başlarım. Kitabı yaşamaya, onunla bütünleşmeye çalışırım. Anlatılanları olabildiğince günlük hayatımla bağdaştırmaya çalışırım.”*

Tablo 38

Yaratıcı düşünmeyi yaratıcı okuma yaparak destekleyebilmek ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Kitap okuyarak hayal gücünü geliştirme	3
Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinlikleri yetersiz bulma	1
Okuyarak düşünme ve anlama becerisi kazanma	4
Yaratıcı düşünmeyi dört temel dil becerisine yansıtma	1
Öğrencinin yaratıcılığını engellememe	1
Öğrencilerin iç dünyalarını keşfetme	1
Bir metinden yola çıkarak yeni metinler oluşturma	1
Okunan metinle ilgili yorum yapma	1
Empatik düşünme becerisi kazanma	1
Yaratıcı düşünmeyi doğru metin seçimi yaparak geliştirme	1
Yaratıcı okuma ile farklı bakış açıları kazanma	3
Yaratıcı okuma yaparak zihni aktif tutma	4
Farklı okuma çeşitleri kullanma	1
Farklı türde metinler okuma	2
Yaratıcı okumayı öğretilen bir beceri olarak görme	1
Yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeyi kısmen desteklediğini düşünme	2

Tablo 38 incelendiğinde öğretmen adayları yaratıcı düşünmeyi yaratıcı okuma yaparak destekleyebilmek için kitap okuyarak hayal gücünü geliştirme (f=3), Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinlikleri yetersiz bulma (f=1), okuyarak düşünme ve anlama becerisi kazanma (f=4), yaratıcı düşünmeyi dört temel dil becerisine yansıtma (f=1), öğrencinin yaratıcılığını engellememe (f=1), öğrencilerin iç dünyalarını keşfetme (f=1), bir metinden yola çıkarak yeni metinler oluşturma (f=1), okunan metinle ilgili yorum yapma (f=1), empatik düşünme becerisi kazanma (f=1), yaratıcı düşünmeyi doğru metin seçimi yaparak geliştirme (f=1), yaratıcı okuma ile farklı bakış açıları kazanma (f=3), yaratıcı okuma yaparak zihni aktif tutma (f=4), farklı okuma çeşitleri kullanma (f=1), farklı türde metinler okuma (f=2), yaratıcı okumayı öğretilen bir beceri olarak görme (f=1), yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeyi kısmen desteklediğini düşünme (f=2) şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: *“Kitap okumak bir nevi hayal gücümüzü çalıştırmaktır. Hayal gücümüz ne kadar iyi çalışırsa bizde o kadar yaratıcı düşünürüz.”*

Ö2 kodlu öğretmen adayı: *“Kısmen evet programda var ama bunun uygulamaya geçildiğinde yapılabildiğini düşünmüyorum evet bazı öğretmenlerimiz bunu yapıyor ve yapmaya çalışıyor bence yetersiz kalıyor bunlarda çünkü en başta bizim Türkçe ders kitaplarımız bunlara elverişli değil. Sürekli aynı metinler yani söyleyeyim aynı tarzı metinler işleniyor kitaplarda.”*

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Evet mümkün çünkü güzel okuyan güzelde bir şekilde anlar.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Kesinlikle düşünüyorum. Bilinçli şekilde yaratıcı okuma yapan birey aynı zamanda yaratıcı da düşünür.”*

Ö5 kodlu öğretmen adayı: *“Mümkündür. Önemli olan düşünebilmektir, zihinde yaratıcılık varsa okumada da olur yazmada da konuşmada da. Öğrencinin yaratıcılığı engellenmemelidir. Öğrenci kendini hep bir hayal dünyasında gibi hissetmeli, dış dünyada saklanıp kendini gizleyebileceği bir dünyası olmalı. Öğretmenlerde aslından yaratıcılık adı altında öğrencinin iç dünyasını keşfeder.”*

Ö6 kodlu öğretmen adayı: *“Evet yaratıcı okuma yaparak mümkün. Çünkü birey ne kadar çok okursa düşünceleri ve kendisi bir o kadar gelişir.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayı: *“Düşünüyorum. Yaratıcı okuma yapılırsa öğrencinin düşünce yapısı da doğru orantılı gelişir.”*

- Ö8 kodlu öğretmen adayı: *“Evet. İkisinin birbirine bağlı olduğunu düşünüyorum.”*
- Ö9 kodlu öğretmen adayı: *“Evet gayet düşünüyorum. Öğrencilerden kendi hayal güçlerine dayanarak yorum yapmaları onları destekler. Herhangi bir metinden yola çıkarak başka metinler oluşturmasıyla bunun yine olacağını düşünüyorum.”*
- Ö10 kodlu öğretmen adayı: *“Metinler bize tecrübe etmediğimiz hayatları yaşama imkânı verir, anlatıcının gözüyle bakarız olaylara. Bu da empatimizi geliştirir. Yani evet, yaratıcı düşünme yaratıcı okumayla gelişir. Ama hep aynı türde eserler okursak yeniden tekdüzeleşiriz. Çünkü okuduklarımız bizi ister istemez etkiler. Kalitesiz şeyler okumayın derdi bir hocamız, kalitesiz şeyler okursanız kalitesiz düşünmeye başlarsınız bu da zaman içinde sizi kalitesiz bir insan yapar. Kalitesiz bir şey okuyacağımıza, kaliteli bir eseri ikinci kez okuyun.”*
- Ö11 kodlu öğretmen adayı: *“Kısmen de olsa desteklenebilir. Öğrencilere yaratıcı metinler ile farklı bakış açıları sunulabilir.”*
- Ö12 kodlu öğretmen adayı: *“Evet düşünüyorum. Çünkü yaratıcı okuma yapılırken bir yandan öğrencilerin düşünsel becerileri (yaratıcı düşünceleri) sürekli aktif durumdadır. Bu sebeple de yaratıcı düşünme de zamanla gelişme göstermektedir. Yaratıcı okuma ve yaratıcı düşünme birbirini tamamlayan bir zincire benzetilebilir.”*
- Ö13 kodlu öğretmen adayı: *“Evet mümkün olduğunu düşünüyorum. Anlama tekniklerinden biri olan okuma da tıpkı dinleme kadar önemli ve geliştirilebilir bir alandır. Okuma çeşitleri ve zorluk seviyeleri ne kadar çeşitlendirilirse o kadar kapsamı ve bizdeki etkileri gelişir ve değişir.”*
- Ö14 kodlu öğretmen adayı: *“Mümkündür. Çünkü öğrenci okuduğu hakkında daha fazla bilgi sahibi olur. Bu da onun yaratıcı düşünmeyi geliştirmesini sağlar.”*
- Ö15 kodlu öğretmen adayı: *Kesinlikle düşünüyorum. Burada aklıma Isaac Newton'un eylemsizlik yasası geliyor. " Bir cisim, kendisine bir kuvvet uygulanmazsa durmaya; hareket eden bir cisim, yeni bir kuvvet uygulanmazsa ayanı harekete devam eder.”*
- Ö16 kodlu öğretmen adayı: *“Düşünüyorum, yaratıcı okuma öğretilen bir beceridir. Türkçe programlarında kullanılabilir. Farklı bakmak, farklı yorumlamak öğretilir.”*
- Ö17 kodlu öğretmen adayı: *“Evet, düşünüyorum. Yaratıcı okuma ile yaratıcı düşünme birbirini besler. Her ikisi de olaya farklı bakış açısıyla yaklaşır. İşin içine*

kendisini dâhil eder. Yaratıcı okuma yapabilmek için önce düşünmek gerekir. Yaratıcı düşünen kişi sürekli yaratıcı okuma yaparak her defasında olaya farklı yaklaşır ve bu sayede hayata farklı pencerelerden bakmayı öğrenir.“

Tablo 39

Yaratıcı okumayla ilgili kullanılabilir etkinlik ve materyallere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Üç boyutlu kitaplar kullanma	1
Dijital metinler kullanma	1
Makale okutma	1
Renkli kalemler kullanarak metnin altını çizme	1
Kartlar kullanma	1
Sınıf ortamını yaratıcı düşünmeye uygun hale getirme	1
Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre materyal oluşturma	3
Okuduğunu anlama etkinlikleri	3
Görsellerden yararlanma	5
Metni canlandırma	3
Etkinlikleri ciddiye alıp ayrıntılı düşünerek tasarlama	1
Dikkat çekici etkinlikler bulma	4
Beyin fırtınası	1
Münazara	1
Yarım hikâyeyi tamamlama	1
Bir kitabı sınıfça okuyup ardından onun filmini izleme	1
Grup çalışması yaparak metin yazma	1
Açık uçlu sorular kullanma	1

Tablo 39'a göre öğretmen adayları yaratıcı okumayla ilgili kullanılabilir etkinlik ve materyalleri üç boyutlu kitaplar kullanma (f=1), dijital metinler kullanma (f=1), makale okutma (f=1), renkli kalemler kullanarak metnin altını çizme (f=1), kartlar kullanma (f=1), sınıf ortamını yaratıcı düşünmeye uygun hale getirme (f=1), öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre materyal oluşturma (f=3), okuduğunu anlama etkinlikleri (f=3), görsellerden yararlanma (f=5), metni canlandırma (f=3), etkinlikleri ciddiye alıp ayrıntılı düşünerek tasarlama (f=1), dikkat çekici etkinlikler bulma (f=4), beyin fırtınası (f=1),

münazara (f=1), yarım hikâyeyi tamamlama (f=1), bir kitabı sınıfça okuyup ardından onun filmini izleme (f=1), grup çalışması yaparak metin yazma (f=1), açık uçlu sorular kullanma (f=1) olarak belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: “3 boyutlu kitaplar bunlara çok güzel örnek olabilir. Küçükken bu kitaplar çok dikkatimi çekerdi.”

Ö2 kodlu öğretmen adayı: “Onlara farklı kitaplar okutmayı denerdim ve onların bireysel farklılıklarına uygun kitaplar sonra okumayı daha eğlenceli hale getirmek adına etkinlikler yapardım yani sadece kitabın başına oturup okumak değil aslında bunu onlara anlayabilecekleri şekilde materyaller hazırlardım.”

Ö3 kodlu öğretmen adayı: “Makale metinlerini okuturdum.”

Ö4 kodlu öğretmen adayı: “Kitaba yönelik merak, ilgi ve isteklerini uyandırabilmek için önce dikkat çekerim. Daha sonra kitabı okumaya başlayıp renkli kalemler ve kartlar kullanarak ilgilerini çeken yerleri not etmelerini ya da altını çizmelerini isterim.”

Ö5 kodlu öğretmen adayı: “Öncelikle sınıf ortamını değiştirirdim. Öğrencilerin yaratıcı düşünebilecekleri bir ortam yaratırdım. Çeşitli görsellerden yararlanarak birçok etkinlik yapardım.”

Ö6 kodlu öğretmen adayı: “Öğrencilerin daha çok kendi fikirlerini belirteceği etkinlikler hazırlardım.”

Ö7 kodlu öğretmen adayı: “Metni canlandırmalarını isterdim.”

Ö8 kodlu öğretmen adayı: “Bir etkinlik tasarlanmanın basit bir olay değil üzerinde ayrıntılı düşünülmesi gereken ciddi bir olay olduğunu düşünüyorum. Ama onların yaşlarına ve zevklerine hitap eden, dikkatlerini çekecek etkinlikler ve materyaller sunardım.”

Ö9 kodlu öğretmen adayı: “Herhangi bir metin hakkında herkesin farklı bir yorum yapmasını isterdim. Ya da görsel okuma teknikleri ile öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olurum.”

Ö10 kodlu öğretmen adayı: “Soru cevap, beyin fırtınası, münazara, yarım hikâyeyi tamamlama, bir kitabı sınıfça okuduktan sonra onun filmini izletme.”

Ö11 kodlu öğretmen adayı: “Öğrencilerin dikkatini çeken bir konu hakkında yaratıcı okumaya uygun dijital bir metin vererek metinle ilgili yaratıcı sorular yöneltirdim.”

Ö12 kodlu öğretmen adayı: “Yaratıcı okumanın sadece metin okuma ile sınırlandırılmayacağını düşünüyorum. Bu nedenle öğrenciler tarafından rahatça görülebilecek büyüklükte hazırlamış olduğum 7-8 tane çeşitli görseli (yoruma imkân veren) sınıfta tahtaya asarım. Öğrencilerden bunlarla ilgili o anda kısa bir metin oluşturmalarını isterim. Bu etkinlik hem öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirecek hem de görselleri yaratıcı bir şekilde okumalarını sağlayacaktır.”

Ö13 kodlu öğretmen adayı: “Okuma becerisiyle birlikte diğer becerileri de içerisinde barındıran çok yönlü, birçok alana katkıda bulunan gelişmiş materyaller kullanmaya özen gösteririm.”

Ö14 kodlu öğretmen adayı: “Kendilerinin metin yazarak onları dramaya çevirmelerini isterdim ya da gruplar halinde metin yazarak iş birliği ile çalışma yapmalarını sağladım.”

Ö15 kodlu öğretmen adayı: İster yazma ister okuma olsun, öğrenme öğretme sürecinde ezbere dayalı modelin, ölçme değerlendirme de kullanılan yöntemlerin (çoktan seçmeli test tekniği) öğrencinin düşünme becerilerini körelttiğini düşünüyorum. Ucu açık bırakılmış etkinlikler düzenledim. Düşünen, sorgulayan, yeni durumlar ortaya koyan bireylere ihtiyacımız var.”

Ö16 kodlu öğretmen adayı: “Öğrenciler okuduğunu drama ile canlandırabilir, bir resim ile anlatabilir. Onda bıraktığı etkiyi mimikler ile ifade edebilir.”

Ö17 kodlu öğretmen adayı: “Sınıfa hikâye oluşturmada kullanılacak birkaç unsurun fotoğrafı getirilir. Öğrencilerden bunlardan istediklerini kullanarak hikâye oluşturmaları istenebilir.”

Tablo 40

Okuma eğitimi derslerinde yaratıcı okuma eğitiminin verilme şekliyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Ayrı bir ders olarak ele alma	3
Uygulamalı eğitim ile öğretmen adaylarını aktif kılma	8
Metinler üzerinden yaratıcı okuma becerisi kazandırma	1

Tablo 40'ın devamı

Kodlar	(f)
Yaratıcı okumaya yönelik etkinlikler ve sunumlar yapma	4
Konferanslar ve seminerlerle destekleme	1
Kitaplar hakkındaki düşünceleri günlük tutar gibi deftere yazma	1
Makale yazma	1
Öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını geliştirme	1
Derslerde öğretmen adaylarına farklı bakış açıları kazandırma	1

Tablo 40 incelendiğinde öğretmen adayları okuma eğitimi derslerinde yaratıcı okuma eğitiminin verilme şekliyle ilgili görüşlerini ayrı bir ders olarak ele alma (f=3), uygulamalı eğitim ile öğretmen adaylarını aktif kılma (f=8), metinler üzerinden yaratıcı okuma becerisi kazandırma (f=1), yaratıcı okumaya yönelik etkinlikler ve sunumlar yapma (f=4), Konferanslar ve seminerlerle destekleme (f=1), kitaplar hakkındaki düşünceleri günlük tutar gibi deftere yazma (f=1), makale yazma (f=1), öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını geliştirme (f=1), derslerde öğretmen adaylarına farklı bakış açıları kazandırma (f=1) şeklinde dile getirmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: *“Ayrı bir ders olarak ele alınabilir.”*

Ö2 kodlu öğretmen adayı: *“Sadece kitap üzerinden değil de uygulayarak eğitim verilebilir.”*

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Hepimize ayrı ayrı kazandırılmalı ve birkaç metin üzerinden bu beceri kazandırılmalıdır.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Öğrencilere faydalı olacak ve bizim neler katacağımıza yönelik bir ders olması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö5 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık diye bir ders açılıp içerisine de temel becerilerimiz olan okuma, yazma, dinleme, konuşma ve düşünme konulmalıdır. Derste etkinlikler ve sunumlar yapılmalı. Ders sadece teorik kalmamalı uygulama ile anlatılmalıdır.”*

Ö6 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okumaya yönelik etkinlikler ve materyaller hazırlatarak.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayı: “Öncelikle bizlere de yaratıcı okumayı öğretilmelerini ardından bizim de başkalarını öğretmemizi.”

Ö8 kodlu öğretmen adayı: “Yaratıcı okumayla ilgili sahip olmaları gereken tüm bilgileri verebilecek seçmeli dersler, konferanslar, seminerler düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö9 kodlu öğretmen adayı: “Öğretmen adayların tamamen aktif bir şekilde derslere katılımını sağlayıp onların derslerde kendi geliştirdikleri yöntemlerle derslerin işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö10 kodlu öğretmen adayı: “Bence öğrencilere okudukları kitaplar hakkında düşüncelerini yazdıkları bir defter tutmaya teşvik etmeliler veya not alarak okuma. Zaman zaman dönüp bu notları okuyarak o zaman ne düşündükleriyle şimdiki karşılaştırabilirler.”

Ö11 kodlu öğretmen adayı: “Öğrencinin bilişsel gelişimini bu derece etkileyen bir kavramın anlatılıp geçilmesi doğru değil bence. Uygulamalı olarak da nasıl uygulanması gerektiğini göstererek bu kavramın önemi kavratılabilir.”

Ö12 kodlu öğretmen adayı: “Birkaç soru önce de bahsettiğim gibi yaratıcı okumanın lisans eğitiminde zorunlu bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum. Hatta bu ders kapsamında öğretmen adaylarının çeşitli etkinlikler geliştirmesi ve sunması öğretmenliğimize ve dolayısıyla öğrencilerimize büyük katkı sağlayacaktır.”

Ö13 kodlu öğretmen adayı: “Adaylara gerekli bilgilendirmeler ve akabinde uygulamalar yapılarak bunların gelecekteki öğrencilerinin seviyelerine, işledikleri konulara ve yaşlara göre nasıl uygulanabileceği ile ilgili kapsamlı bir eğitime tabii tutulmalarının yararlı olabileceği kanısındayım.”

Ö14 kodlu öğretmen adayı: “Öğrenciler kendi istedikleri ve bilgi sahibi oldukları konuda makale yazabilir.”

Ö15 kodlu öğretmen adayı: Uygulamaları bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö16 kodlu öğretmen adayı: “Uygulamalı bir eğitim verilmeli, öncelikle öğretmen adaylarının yaratıcılıkları geliştirilmelidir.”

Ö17 kodlu öğretmen adayı: “Öğretmen ilk önce kendisi bir metine farklı iki bakış açısıyla yaklaşır ve görüşlerini öğrencilere açıklar. Daha sonra aynı şeyi öğrencilerin yapmasını istemeli.”

Tablo 41

Yaratıcılık ve yaratıcılığın Türkçe eğitimindeki yeri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Hayal gücüne sahip olma	2
Özgün olma	8
Geçmişteki bilgilerle yeni bilgileri birleştirerek düşünceler ortaya çıkarma	1
Dört temel dil becerisi ile düşünme becerilerinin ortak hedefi olma	2
Farklı bakış açıları geliştirme	3
Okuma kültürü sayesinde yaratıcılığı geliştirme	1
Problemlere çözüm üreterek günlük hayatı kolaylaştırma	3
Metinler üzerinde düşünme	1
Öğrencilere yaratıcı düşünme ile ilgili rehberlik yapma	1
Yaratıcı düşünerek akademik başarıya katkıda bulunma	1
Olay ve durumlardaki detayları görebilme	1
Yaratıcı düşünerek kelime dağarcığını geliştirme	1
Üst düzey düşünme	1

Tablo 41'e göre öğretmen adayları; yaratıcılık ve yaratıcılığın Türkçe eğitiminde yerini hayal gücüne sahip olma (f=2), özgün olma (f=8), geçmişteki bilgilerle yeni bilgileri birleştirerek düşünceler ortaya çıkarma (f=1), dört temel dil becerisi ile düşünme becerilerinin ortak hedefi olma (f=2), farklı bakış açıları geliştirme (f=3), okuma kültürü sayesinde yaratıcılığı geliştirme (f=1), problemlere çözüm üreterek günlük hayatı kolaylaştırma (f=3), metinler üzerinde düşünme (f=1), öğrencilere yaratıcı düşünme ile ilgili rehberlik yapma (f=1), yaratıcı düşünerek akademik başarıya katkıda bulunma (f=1), olay ve durumlardaki detayları görebilme (f=1), yaratıcı düşünerek kelime dağarcığını geliştirme (f=1), üst düzey düşünme (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık= hayal gücü benim için.”*

Ö2 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık farklı düşünebilmektir sıradanlık değildir.”*

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Bir şeyi ortaya çıkarmak özgünlüktür.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık bireyin yeni düşüncelere yelken açtığı düşünme şeklidir. Türkçe dersinde birey bunu okuyarak yeni yerler, yeni bireyler,*

yeni bilgiler edinip geçmişteki bilgileriyle bütünleştirip yeni ufuklara düşüncelere yelken açar.”

Ö5 kodlu öğretmen adayı: *“Varlığını dünyadan gizlemiş gerçeklerdir. Türkçe eğitiminde; okuma, yazma, konuşma, dinleme ve düşünme becerilerinin ortak gayesidir.”*

Ö6 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık insanın kendinden bir şeyler eklemesidir.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayı: *“Bir şeye farklı bir pencereden bakmak bence. Baktığımız yer hep aynı olursa sonuç hep aynı olur ve sıradanlaşır ne zaman ki penceremiz farklılaşır sonuç da ancak o zaman değişir.”*

Ö8 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık; insanın diğer insanlardan başka pencerelerden bakabilmesi, olaylara farklı, özgün çözümler üretebilmesi, farklı bakış açıları sunabilmesidir.”*

Ö9 kodlu öğretmen adayı: *“Her insanın hayal gücü birbirinden çok farklıdır ve yaratıcılık işte tam olarak burada başlar. Türkçe eğitimi okuma değerini kazandırma açısından önemlidir. Okuma kültürü kazanan bir bireyin hayal gücü gelişmekte ve yaratıcılığı artmaktadır.”*

Ö10 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık, kişinin hayat karşısındaki kendi pratikleridir. Özgün olmaktır, ortaya yeni bir şey koymak, pratik bir çözüm üretmek bir problem karşısında. Kişinin yaratıcılığını arttırmak için düşünmesi gerekir bundan dolayı öğrenciyi metinler üzerinde düşündürmeliyiz.”*

Ö11 kodlu öğretmen adayı: *“Herkesin düşünmediği bir şeyi düşünüp bunu uygulamaya geçirmek. Farklılık.”*

Ö12 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık uçsuz bucaksız bir dünyadır. Bu dünyanın kapısını nasıl açacaklarını öğrencilerimize göstermek biz Türkçe öğretmenlerinin başlıca görevlerinden biri olmalıdır. Yaratıcılığın geliştirilmesi zihinsel becerilerle ilişkilidir ve yaratıcılık sadece Türkçe eğitiminde öğrencilere fayda sağlamakla kalmaz pek çok derste akademik başarıya etki eder.”*

Ö13 kodlu öğretmen adayı: *“Benim için görünmeyen ince noktaları görebilmedir. Sıradan gibi görünenle önemli farklar yaratabilmek ve pragmatiklik ilkesini eğlenceli ve farklı şekillerde hemen hemen her alanda hayata geçirebilmedir.”*

Ö14 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık kişinin hayal dünyasının bir ürünüdür. Türkçede de önemlidir. Türkçe; konuşma ve yazma işidir. Yaratıcılığı gelişmeyen*

kişiyile konuşmada 50-100 kelimededen ileride gidemez ve verimli bir beceri gerçekleştirmez.”

Ö15 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık, mevcut bilgilerden yararlanarak yeni bir şeyler ortaya koymak, oluşturmak, meydana getirmektir. Ezbere dayalı öğrenme modeliyle üst düzey düşünme becerileri zayıflamış bireyleri harekete geçirmekte can suyudur Türkçe eğitimi.”*

Ö16 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık farklı düşünebilmek, bir bilgiyi hayatın farklı disiplinlerine her yönüyle etkili bir şekilde uygulayabilmektir. En çok Türkçe eğitimi için gereklidir. Öğrencilerin kendini ifade etmesi, dinleme yetisini geliştirmesi, okuma, konuşma, yazma gibi bütün alanlar en gerekli unsurdur.”*

Ö17 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcılık kişinin dünyayı kendi için daha iyi hale getirebilmek amacıyla kullandığı silahtır.”*

Tablo 42

Bir metni kişisel bakış açısı ve hayal gücüyle yorumlayıp yeniden yazmakla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Metni zihinde yeniden kurgulama	2
Metni farklı bir sonla bitirme	4
Olay akışını değiştirme	2
Bir metni yeniden yazmayı denememiş olma	5
Karakterlere farklı özellikler katma	2
Metnin ana fikrini ve konusunu değiştirme	1
Metni yazarken kendini olayların ve mekânların içinde hissetme	1
Yazarak rahatlama	1
Metni okurda merak uyandıracak şekilde düzenleme	1
Eleştirel okuma	2
Eğitim sistemi buna uygun değil	1

Tablo 42 incelendiğinde öğretmen adayları bir metni kişisel bakış açısı ve hayal gücüyle yorumlayıp yeniden yazmakla ilgili görüşlerini metni zihinde yeniden kurgulama (f=2), metni farklı bir sonla bitirme (f=4), olay akışını değiştirme (f=2), bir metni yeniden yazmayı denememiş olma (f=5), karakterlere farklı özellikler katma (f=2), metnin ana fikrini ve konusunu değiştirme (f=1), metni yazarken kendini olayların ve mekânların

içinde hissetme (f=1), yazarak rahatlama (f=1), metni okurda merak uyandıracak şekilde düzenleme (f=1), eleştirel okuma (f=2), eğitim sistemi buna uygun değil (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: *“Yazmak değil de kendi kendime kafamda kurguladığım çok hikâye ve roman oldu.”*

Ö2 kodlu öğretmen adayı: *“Çoğu zaman oldu bunun nedeni ise aynı sonda bitmesi ya da aynı olaylarla devam etmesi yani şöyle okuduğun birçok kitapta sürekli aynı olaylar farklılıklarla devam ediyor yani sürekli aynı son olmaması lazım Bir hikâyede ya da romanda farklı şekilde farklı sonlarla bitmeli ya da farklı olaylarla ilerlemelidir.”*

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Hayır.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Evet oldu. Beğenmemiştim birkaç yerini bu sebeple o kişiye farklı özelliklere büründürerek oradan uzaklaşmasını istedim.”*

Ö5 kodlu öğretmen adayı: *“Oldu, metnin ana fikrini ya da konusunu beğenmeyerek zihnimde değiştirip ben olsam böyle yapardım dedim çoğu zaman.”*

Ö6 kodlu öğretmen adayı: *“Sonunu beğenmediğim metinleri kendi fikirlerimle yazmak istedim.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayı: *“Karakterlerini çok özümsemiş bir romana alternatif sonlar düşündüğüm çok olmuştur ya da bir filme.”*

Ö8 kodlu öğretmen adayı: *“Açıkçası olmadı.”*

Ö9 kodlu öğretmen adayı: *“Olmadı. Çünkü her yazarın farklı bir hayal gücü vardır ve eğer o hayal gücü bende olsaydı zaten o kitabı ben yazardım.”*

Ö10 kodlu öğretmen adayı: *“Evet, sonunu değiştirmek istediğim metinler oldu. Veya okuduğum bir metinde hayatına fazlaca değinilmemiş karakterleri yeniden ele almak istediğim oldu. Örneğin Ayşe Pusat'ı daha iyi anlamak isterdim.”*

Ö11 kodlu öğretmen adayı: *“Olmadı.”*

Ö12 kodlu öğretmen adayı: *“Evet, oldu. Çünkü metni yazarken adeta yazdığım şeyleri bende yaşıyor, yazdığım mekânlarda bende bulunuyorum. Bu benim zihnimin çeşitli yerlerine seyahat etmeme imkân sağlıyordu. Bunun bizim için büyük zenginlik olduğu düşünüyorum. "Yerimizden hiç kalkmadan zihnimizde ne çok yere gidebiliriz?" bunu düşünmek bile ne kadar heyecan verici. Metni yazmayı bitirdiğimde ise kendimi bedenen rahatlamış hissediyorum. Bu nedenlerle metni*

kendi hayal gücümle yeniden yazmanın benim için zevkli bir etkinlik olduğunu söyleyebilirim.”

Ö13 kodlu öğretmen adayı: *“Tabii ki oldu. Metni/parçayı kendi kurgulamak istediğim şekilde hayal gücümün sınırlarını zorlayarak yazmak istediğim zamanlar oldu. Bunun nedeni ise; metinde bazı şeylerin bana yanlış gelmesi, beğeni algıma ters düşmesi ya da daha yaratıcı, okurda daha fazla merak unsuru uyandırıcı öğelerle şekillenebilir hale getirmeye müsait parçalar/metinler olmalarıydı.”*

Ö14 kodlu öğretmen adayı: *“Evet, oldu. Kendi hikâyemi kendim yazıyorum, kendi finalimi kendim tamamlıyorum. Kimi zaman yazarla fikirlerimin uymaması bu durumda etkili oluyor.”*

Ö15 kodlu öğretmen adayı: *“Defalarca. Bu iyi bir şey mi bilmiyorum ama genelde eleştirel okuma yapıyorum. Kuşkuca yaklaşıyorum okuduğum metne. Olayları, durumları değiştiriyorum. Sınırlarımı zorluyorum. Metin içinde kalmıyorum. Sanırım bu benim sınırlarımı aşma isteğimle paralel.”*

Ö16 kodlu öğretmen adayı: *“Yetiştığımız eğitim sistemi buna çok uygun değildi.”*

Ö17 kodlu öğretmen adayı: *“Ben kitap okurken kitapla bütünleşip, kendimi dış dünyaya karşı soyutlarım. Dolayısıyla hoşuma gitmeyen bir durum olsa dahi şöyle olsaydı demem. Okumaya devam edip ileride ne olacağını düşünürüm. Yazmayı çok isterdim ama kendimde o yeteneği görmüyorum.”*

Tablo 43

Yaratıcı okumanın toplumdaki yeterliliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	(f)
Türkiye’deki okuma oranını yetersiz bulma	2
Yaratıcı okumayı ihmal edilen bir alan olarak görme	12
Günümüzde yaratıcı okuma çalışmalarının geliştiğini düşünme	1
Okumanın önündeki engelin ekonomi olduğunu düşünme	1

Tablo 43 incelendiğinde yaratıcı okumanın toplumdaki yeterliliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin Türkiye’deki okuma oranını yetersiz bulma (f=2), yaratıcı okumayı ihmal edilen bir alan olarak görme (f=12), günümüzdeki yaratıcı okuma çalışmalarının geliştiğini düşünme (f=1), okumanın önündeki engelin ekonomi olduğunu

düşünme (f=1) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 kodlu öğretmen adayı: *“Her alan kendine özgü en iyisini hak eder. Okuma alanı Türkiye için büyük bi eksik. Öncelikle okumayı tam kavranmalı ve öğrenmeliyiz. Hayatımıza dâhil etmeliyiz.”*

Ö2 kodlu öğretmen adayı: *“Düşünüyorum çünkü yeteri kadar üzerinde durulmayan bir konu bizler kolay ve basit yola alışmışız zor ve güzel olana çok fazla ihtimal vermiyoruz. Onunla çok fazla uğraşmıyorum bu yüzden.”*

Ö3 kodlu öğretmen adayı: *“Gerekli bir okuma çünkü okuma alışkanlığımızın olması gerekiyor bu okuma çeşidi de buna katkı sağlayacaktır.”*

Ö4 kodlu öğretmen adayı: *“Ne yazık ki evet. Özellikle günümüz çocuklarının bu alanda eksik olduğunu düşünüyorum. Çünkü ne zaman bir yaratıcı düşüncelerini sağlayacak olsak hep aynı tarzda düşünceler oluyor.”*

Ö5 kodlu öğretmen adayı: *“Düşünüyorum tabi ki. Öğrencinin iç dünyasının perdesini aralamak gibi bir şey yaratıcılık. Bunu gözler önüne sermek ise okumakla, yazmakla, konuşmakla, dinlemekle ve düşünmekle olur.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayı: *“Evet düşünüyorum. Ben bunu ancak üniversitede duyduysam hiç de yaygın değildir.”*

Ö8 kodlu öğretmen adayı: *“Evet düşünüyorum. Çünkü bu anketi doldurmadan önce yaratıcı okumanın ne olduğunu bilmiyordum. Anketi doldurmak için ne olduğuna dair internetten araştırmalar yapıp video izledim.”*

Ö9 kodlu öğretmen adayı: *“Gelişen üniversitelerde bu ihmâl edilmiyor fakat geri kalmış üniversitelerde bence buna dikkat edilmiyor.”*

Ö10 kodlu öğretmen adayı: *“Evet, hatta okumanın kendisi de ihmal edilen bir alan. Kaliteli okur zaten çok az.”*

Ö11 kodlu öğretmen adayı: *“Evet düşünüyorum. 20 yaşıma gelmişim hala okumak için okuduğumu fark ettim. Yaratıcı okumanın bilişsel farkındalığına daha önce vardırılmalydık diye düşünüyorum.”*

Ö12 kodlu öğretmen adayı: *“Bence ihmal edilen bir alandır. Çoğunlukla metinler sınıfta sadece okunmakta ve yaratıcı okuma vb. etkinlikler ihmal edilmektedir. Bence metinlerin hepsini öğrencilerle okumak onların sıkıldığını görmek yerine, metinlerden 1-2 tanesini yaratıcı okuma sayesinde öğrencilerin zevk alarak,*

eğlenerek okuduğunu görmek hem daha faydalı ve hem de öğretmen için mutluluk vericidir.”

Ö13 kodlu öğretmen adayı: *“Evet ihmal edildiğini düşünüyorum. Diğer beceri alanlarında olduğu gibi bu alanın da yeterince üzerinde durulmadığını, gereken önemin ve özenin gösterilmediğini görmek güç değil. Bunun nedeni de diğer alanların ihmal nedenleriyle benzer noktalar içeriyor. Öğrencilerin düşünmeye, yaratmaya, üretmeye ya da yeni bir yorum, bakış açısı kazandırılmaya alıştırılmaması ve yönlendirilmemesi en büyük nedenler arasında yer alıyor. Hazır, basmakalıp bilgilerle belirli sınavlarını ve eğitim hayatlarını tamamlayıp hayat mücadelesine atılmaları ilk ve en önemli öncelikleri şuan için. Buradaki ince detay meslek ve mevki sahibi olup para kazanıp hayatı aileden bağımsız biçimde idame ettirebilme önceliği. Önceliklerimizi değiştirip ülkenin refah seviyesini yükselttiğimiz zaman insanlar iş bulup makam mevki sahibi olup paçayı kurtarmayı düşünmekten çok bilimin, eğitimin dolayısıyla ülkenin eksik kalan yanlarını tamamlamak için yaşam, ekmek, iş ve aş kaygısı gütmekten üretmeye, gelişmeye, kendilerini yenilemeye ve ülkeyi geliştirmeye kendilerini geliştirerek başlamaları olacaktır. Gelecek kaygısını yüksek dozda taşıdığımız şu günlerde ülkemizin ekonomik olarak en iyi noktaya gelip biz vatandaşlarının da herhangi hayati bir kaygı yaşamadan ülkeye katkıda bulunup gelişime ön ayak olmak ve eksik kalan tüm alanlarda hem bizi hem ülkemizi hem de öğrencileri ileriye taşıyabilecek öğretmenler, bilim insanları ve nicelerinin yetişebilmesi ve katkıları, başarıları sağlanması umuduyla.”*

Ö14 kodlu öğretmen adayı: *“Kesinlikle düşünüyorum. Okullarda bununla ilgili dersler olmalıdır. Yaratıcı düşünemeyen ve yazamayan bireyler iş hayatında aktif rol alamaz.”*

Ö15 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okumanın ihmal edilen bir alan olduğunu düşünüyorum. Mevcut sistemin uygulayıcılarının, tıpkı tarihte örnekleri görüldüğü gibi, düşünen, sorgulayan, eleştiren, çıkarımlarda bulunan bireylerden hoşlanmadıkları, bu bireylerin varlığından endişe duydukları kanaatindeyim.”*

Ö16 kodlu öğretmen adayı: *“Yaratıcı okuma ihmal edilen bir alandı. Eskiden böyle idi ama artık bunun gerekliliğinin farkına varıldı ve çalışmalar bu yönde arttı.”*

Ö17 kodlu öğretmen adayı: *“Eğitmcilerin büyük bir çoğunluğu ihmal etmektedir. Bunun nedeni ise öğrenci sayısının fazlalığı, müfredatı yetiştirme çabası, isteksizlik gibi faktörler.”*



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya ilişkin algıları araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Sonuç

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile yaratıcı okumaya yönelik alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu alt boyutlara ilişkin maddeler analiz edildiğinde de anlamlı bir farklılık ile karşılaşılmamıştır. Baki'nin (2020) 5. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada eleştirel okuma becerisinin yaratıcı okuma sürecini değerlendirmede önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte eleştirel okuma becerisi ile yaratıcı okuma süreci arasındaki ilişkinin kız öğrencilerde de yüksek düzeyde olmasına karşın erkek öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Yetgin ve Katrancı (2021) tarafından yapılan çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş; öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin orta, üstbilişsel farkındalıklarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Okuduğunu anlama becerilerinde ise hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde yaratıcı okuma ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların genel olarak ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda da cinsiyet ile yaratıcı okuma arasındaki ilişkiye yönelik farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yaratıcı okumaya yönelik araştırmaların farklı sonuçlar içermesi çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Han'a (2020) göre yaratıcı okumada zihinsel düşünme becerileri üst düzeyde kullanılır. Çeçen ve Alver (2011) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları ile

cinsiyet değişkeni arasında “analitik stratejiler” boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken; “pragmatik stratejiler” boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelci (2012) tarafından yapılan çalışmada ise bir önceki çalışmadan farklı olarak “pragmatiklik” boyutu ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkide anlamlı farklılığın erkek öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterliklere ilişkin alt ölçekleri kullanmada da erkek öğretmen adaylarının daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeninin üstbilişsel okuma stratejilerinde bazen erkeklerin bazen de kadınların lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Genel durum incelendiğinde cinsiyet faktörünün yaratıcı okumaya yönelik algıyı ifade etmede belirleyici bir faktör olmadığı, fertlerin bireysel ve çevresel faktörlere göre değişim gösterebildiği yorumu yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma algıları ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni ile yaratıcı okuma algılarına yönelik alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin maddeler analiz edildiğinde metin bilgileri boyutunda yer alan bazı maddelerin 2. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre 2. sınıf öğretmen adaylarının 1. sınıf öğretmen adaylarına göre okudukları metinde yer alan olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve 4.sınıf öğretmen adaylarına göre okudukları metinde hoşlarına giden yerleri belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Karakter bilgileri boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde ise araştırmaya katılan 3. sınıf öğretmen adaylarının 4. sınıf öğretmen adaylarına göre okudukları metne yeni bir karakter ekledikleri ve okudukları metindeki karakterlerin yerlerini değiştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma eğilimlerinin bazı maddelerde 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma algıları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Literatürde yer alan yaratıcı okumaya yönelik çalışmalar incelendiğinde çalışmaların ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde yoğunlaştığı ve yaratıcı okumaya yönelik uygulamaların yaratıcı okumayı olumlu yönde etkilediği sonucuyla karşılaşılmaktadır (Gürer, 2021;

Kasap, 2019; Yetgin, 2020; Yurdakal, 2018). 6.sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarda da yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Aytan 2014; Türkel ve Ünlücömert, 2013). Verimli ve yaratıcı bir okuma süreci için okumaya stratejik yaklaşmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının yaratıcı okuma algıları ile sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişkinin analiz edildiği bu bölümde literatürde yer alan okuma stratejileriyle ilgili bazı çalışmaların sonuçları da incelenmiştir. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda sınıf düzeyi ile Türkçe öğretmen adaylarının okuma eğitimi özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının okuma becerisi özyeterliği konusundaki algıları ile sınıf düzeyleri arasında ise 4.sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yemenici ve Ulu (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiş ve okumayı düzenleme boyutunda iki ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Alanyazından elde edilen verilerle çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında sınıf düzeyi değişkeninde farklılıklar olabildiği görülmüştür. Tüm bunlara bağlı olarak sınıf düzeyinin, Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma becerisi ve yaratıcı okuma algıları üzerinde genel anlamda belirleyici bir faktör olmadığı, yaratıcı okumanın her sınıf düzeyine uygun olarak yapılacak etkinliklerle geliştirilebileceği yorumu yapılabilir.

Çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının yaşları ile yaratıcı okuma algılarına yönelik alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Metin bilgileri ve yazar bilgileri alt boyutlarındaki maddeler ile yaş değişkeni arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak karakter bilgileri boyutundaki maddeler ile yaş değişkeni arasındaki ilişkide 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının 20-25 yaş aralığındaki öğretmen adaylarına göre okudukları metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirebildikleri ifade edilmiştir. Okunan metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirebilen 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu yorumu yapılabilir. Kutluca (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini yordayan değişkenleri

incelemiş ve problem çözme becerilerinde en kuvvetli yordayıcıların eleştirel düşünme, epistemolojik inanç ve yaratıcı düşünme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın tüm alt boyutları ve bu alt boyutlara ait maddeler genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcı okumaya yönelik algıları ile yaş değişkeni arasında “karakterlerin davranışlarına alternatifler getirme” maddesi dışında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumun alanyazındaki yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme üzerine yapılan bazı çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmüştür. Karaçelik (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Şen (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, öğretmen adaylarının yaşları ile eleştirel düşünme tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma türü değişkeni ile yaratıcı okuma algılarına yönelik alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu alt boyutlara ilişkin maddeler analiz edildiğinde ise ekrandan okuma yapan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ekrandan okuma yapmayı tercih eden öğretmen adayları kâğıttan okuma yapan öğretmen adaylarına göre okudukları metne yeni bir son eklediklerini, okudukları metne yeni bir olay kurgusu eklediklerini, okudukları metnin yazarının ruh halini belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bulgulardan yola çıkarak ekrandan okumanın okuru metin ve yazar hakkında yaratıcı düşünmeye teşvik ettiği, yaratıcı okumayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Yaratıcı okumada okurun aktif olduğu, okuduklarını analiz ettiği ve metni yeni fikirlerle desteklediği görülmektedir. Araştırma bulguları da göz önüne alındığında ekrandan okuma yapan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerisinin iyi olduğu söylenebilir. Güneş'e (2016) göre ekran okuma zihnimizin farklı bölgelerini harekete geçirmekte, karmaşık düşünceleri izleme, kontrol etme, çok yönlü düşünme, hızlı bir şekilde karar verme gibi çeşitli becerileri geliştirmektedir. Kurudayıoğlu ve Tüzel'e (2010) göre yazılı ve basılı metinlerin ötesine geçemeyen; öğrencilerin etrafını sarmış olan görsel ve e-metinler ile zenginleştirilmeyen ilköğretim Türkçe dersleri öğrencilerin yaşantılarından uzak kalmaktadır. Bu durum derslerin öğrenciye hitap etmesini güçleştirmektedir. Tiryaki ve Karakuş (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital

uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisi araştırılmış ve dijital uygulama okumanın okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elkıran'ın (2021) gerçekleştirdiği çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeylerinin ve ekran okuma öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâye anlatımlarının, Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan temel becerilerin kazanımlarını gerçekleştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının bir gün içinde internette geçirilen zaman değişkeni ile yaratıcı okumaya yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde internette geçirdikleri süre günde 1-3 saat arasında olan öğretmen adayları, 3-5 saat arasında olan öğretmen adayları ve 6 saat ve üzeri olan öğretmen adayları; günde yarım saat ya da daha az internet kullanan öğretmen adaylarına göre okudukları metinde 5N1K sorularına yanıt aradıklarını, okudukları metinde yer alan olayları belirlediklerini, okudukları metinde yer alan olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini, okudukları metinde yer alan olayların kendi duygusal durumları üzerindeki etkisini belirlediklerini, okudukları metne yeni bir son eklediklerini, okudukları metne yeni bir olay kurgusu eklediklerini, okudukları metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazdıklarını, okudukları metinde geçen mekân olgusunu değiştirip yeniden yazdıklarını, okudukları metinde geçen olayların sebeplerini sorguladıklarını, okudukları metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunduklarını, okudukları metinde hoşlarına giden yerleri belirlediklerini, metni okumadan önce ne öğrenmek istediklerini belirlediklerini; okudukları metnin yazarını sorguladıklarını, okudukları metindeki yazarın yerine kendilerini koyduklarını, okudukları metnin yazarının ruh halini belirlediklerini; okudukları metindeki karakterlerin fikirlerini belirlediklerini, okudukları metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırdıklarını, okudukları metinde yer alan karakterin davranışlarını sorguladıklarını, kendilerini okudukları metindeki karakterin yerine koyduklarını, okudukları metinde yer alan karakter ile empati kurduklarını, okudukları metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorguladıklarını, okudukları metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirdiklerini, okudukları metne yeni bir karakter eklediklerini, okudukları metindeki karakterlerin yerlerini değiştirdiklerini, okudukları metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlediklerini ifade etmektedirler. Araştırma bulgularından yola çıkıldığında

günde yarım saat ya da daha az internet kullanan öğretmen adaylarının; günde 1-3 saat, 3-5 saat ve 6 saat ve üzeri internet kullanan öğretmen adaylarına göre yaratıcı okuma açısından dezavantajlı bir durumda olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile okuma türü değişkenine ait ekrandan okuma lehine elde edilen bulgu birlikte düşünüldüğünde okurun teknolojiyi okuma hedefleri için verimli bir şekilde kullanmasının yaratıcı okuma algısını geliştirmede faydalı olabileceği yorumu yapılabilir. Barrett (2001) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerine yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrenciler etkinlik ve ödevleri çeşitli teknolojik araçlardan faydalanarak tamamlamışlardır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma isteğini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, bu etkinliklerden sonra kütüphaneden daha sık kitap aldıklarını ve okuma etkinliklerinde teknolojiyi kullanmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. 21. yüzyılın sağladığı imkânlar bireylerin okumaya yönelik bakış açısını değiştirmektedir. Günümüzde çevrimiçi kitap okuma kulüpleri sayesinde farklı şehirlerde yaşayan okurlar zaman ve mekân sınırlarını aşarak seçtikleri bir kitabı birlikte tartışabilir hale gelmişlerdir. Bu durum okura incelediği kitabı farklı bakış açıları üzerinden değerlendirme ve kendi düşüncelerini başkalarıyla paylaşma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca yaratıcı okuma, yaratıcı yazarlık, çocuk kitabı yazma, çocuk kitabı resimlendirme gibi yaratıcı düşünmeyi aktif kılan çevrimiçi atölyelerin sayısı da her geçen gün artmaktadır. Eskimen ve Erdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada Wattpad uygulaması kullanarak çocuk kitabı hazırlamayı deneyimleyen öğretmen adaylarının okumaya ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdiği ifade edilmiştir. Gelişen teknoloji kişisel gelişime katkı sunan kursları, seminerleri, dersleri bireyler için kolay ulaşılabilir hale getirmiştir. Çağın ilgi ve ihtiyaçlarının, bilgiye kolay ve pratik bir şekilde ulaşma isteğinin interneti öğretmen adayları için cazip hale getirdiği düşünülebilir. İnternet doğru kullanıldığında bilgi edinme ve kişisel gelişim konusunda yararlı bir veri kaynağına dönüşebilmektedir. Araştırmanın bulguları interneti verimli kullanmanın yaratıcı düşünmeye ve okuma motivasyonuna etkisini inceleyen çalışmalarla desteklenmiştir. Aytan ve Başal (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik algıları incelenmiş ve öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarının derslerde kullanımıyla ilgili olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmen adayları web 2.0 araçlarının kullanımı ile eleştirel düşünme becerilerinin, ICT becerilerinin, öğrenci-öğretmen arasındaki dönüt sürecinin, yaratıcılık gücünün, bilgi erişimi ve paylaşımın gelişeceği kanısındadır. Gündüzalp (2021) tarafından yapılan çalışmada web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin

öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Ata ve Alpaslan (2019) tarafında yapılan çalışmada öğretmen adaylarının internette eğitim odaklı konularda okuma yaparken motivasyon düzeyleri ve davranışsal karakteristikleri araştırılmıştır. Çalışmanın verileri incelendiğinde kızların erkeklere göre, dizüstü bilgisayar kullananların akıllı telefon kullananlara göre ve interneti kullanım amaçlarının eğitim ve bilimsel araştırma olanların oyun ve sosyal medya için kullananlara göre daha yüksek internet tabanlı okuma motivasyonuna sahip olduğu görülmüştür. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) tarafından yapılan çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde internet kullanımını kontrol altında tutulan, interneti ödev ve bilgi edinme maksatlı kullanan, kitaplığa sahip olan, her gün ve senede 16'dan çok kitap okuyan, ailesi sık sık kitap alan, 21-30 adet kitabı olan, roman-öykü okuyan çocukların kitap okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Demirer, Yıldız ve Sünbül (2011) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve interneti günde 1 saatin üzerinde kullanmalarının kitap okuma alışkanlıklarını olumsuz olarak etkilediği ve azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen bu çalışmadan yola çıkarak interneti sadece bir zaman geçirme aracı olarak gören öğrencilerin bakış açısını değiştirmek gerektiği söylenebilir. Her birey interneti kendi yaş ve seviyesine uygun okuma, araştırma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler yapma amacıyla kullandığında okuma alışkanlığı düzeyinin artacağı düşünülmektedir. Bu sebeple internetin doğru şekilde ve verimli kullanımı konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi önem teşkil etmektedir.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yılda okudukları kitap sayısı değişkeni ile metin bilgileri ve yazar bilgileri boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Metin bilgileri boyutu incelendiğinde yılda 1-5 arasında kitap okumayı tercih eden Türkçe öğretmeni adaylarının yılda 6-10 arasında kitap okumayı tercih eden Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metinde 5N1K sorularına yanıt aradıkları, okudukları metinde yer alan olayları belirledikleri, okudukları metinde yer alan olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri okudukları metinde yer alan olayların kendi duygusal durumları üzerindeki etkisini belirledikleri, okudukları metne yeni bir son ekledikleri, okudukları metne yeni bir olay kurgusu ekledikleri, okudukları metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazdıkları, okudukları metinde geçen mekân olgusunu

değiştirip yeniden yazdıkları, okudukları metinde geçen olayların sebeplerini sorguladıkları, okudukları metinde geçen olaylara çözüm önerileri sundukları, okudukları metinde hoşlarına giden yerleri belirledikleri metni okumadan önce ne öğrenmek istediklerini belirledikleri görülmektedir. Yazar bilgileri boyutu incelendiğinde de yılda 1-5 arasında kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının yılda 11-15 arasında kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metnin yazarını sorguladıkları, okudukları metindeki yazarın yerine kendilerini koydukları, okudukları metnin yazarının ruh halini belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının yılda okudukları kitap sayısı değişkeni ile karakter bilgileri boyutu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Karakter bilgileri boyutunda yer alan maddeler ile yılda okunan kitap sayısı değişkeni analiz edildiğinde ise yılda 1-5 arasında kitap okumayı tercih eden Türkçe öğretmeni adaylarının yılda 6-10 arasında kitap okumayı tercih eden Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metinde yer alan karakterlerin yerlerini değiştirebildikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle yılda 1-5 arasında kitap okumayı tercih eden Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya daha yatkın olduğu yorumu yapılabilir. Bu öğretmen adaylarının kitapları hayal ederek ve çağrışım yolu kullanarak okudukları düşünülmektedir. Yaratıcı okuma çalışmaları öğrencilerin okuma başarılarını ve okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2020). Okur, okuduklarını hayal gücüyle şekillendirmek ve okudukları üzerinden yeni fikirler üretebilmek için zamana ihtiyaç duyar. Yaratıcı okuma sürecinde metin bulmaca çözer gibi düşünerek, zihinde yapılandırılarak okunmalıdır. Kitabın yazar, karakter ve metin boyutları ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Okurun metni katman katman incelemesinin, eleştirel okuma ile sorgulamasının, yaratıcı okuma ile yeniden inşa etmesinin metni anlamlandırmak için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu şekilde yapılan okumalar, kitabın uzun sürede bitmesine neden olsa da metnin özümsemesine ve o metinden maksimum düzeyde verim alınmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmanın bu bölümü Karasakaloğlu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla desteklenebilir. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları, motivasyonel-biliş ve biliş üstü yeterliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın alt boyutları ile kitap okuma değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı farklılığın genel olarak yılda 1-5 arası kitap okuyanlar lehine olduğu görülmüştür. Okuma sıklığına yönelik anlamlı farklılaşma eleştirel okumayı ön plana çıkarmış, miktardan bağımsız olarak eleştirel bir bakış açısıyla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin sorgulama ve anlam çıkarma becerilerini geliştirdiği

ifade edilmiştir. Türkel ve Ünlücömert (2013) tarafından yapılan çalışmada çocuklara yönelik hazırlanan bir felsefe serisi ‘‘adım adım yaratıcı okuma’’ yöntemi ile öğrencilere okutulmuştur. Bu yöntemde metinler bölümlere ayrılmış ve her bölümün sonunda o bölüme yönelik yaratıcı okuma sorularına yer verilmiştir. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenciler yapılan uygulamanın okuma sürecini olumlu etkileyip okumaya yönelik ilgiyi artırdığını ve bu şekilde okumanın eğlenceli ve faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan bu çalışmadan yola çıkarak iyi bir okuma serüveninin kitapları hızlıca bitirmekten ziyade her bölümü anlamlandırarak, metnin içeriğinden üst düzeyde verim alarak gerçekleşebileceği yorumu vurgulanabilir. Yetgin (2020) tarafından yapılan çalışmada ise ilkökul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma becerilerinin kitap okuma sayısı fazla olan öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada ayda dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerinin; ayda üç ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerin ayda bir kitap okuyan öğrencilere göre yaratıcı okuma becerilerinin daha iyi seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki de incelenmiş ve aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada farklı bir sonuç elde edilmesinin sebebi çalışmanın ilkökul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılması olabilir. Türkçe öğretmeni adayları kendi donanımları ve seviyelerine uygun kitaplar seçeceklerdir. Aldıkları eğitim gereği de okuma ve yorumlama sürecinin daha detaylı bir şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir. Bu sebeple yaratıcı okuma yapan öğretmen adaylarının az ama öz okudukları yorumu yapılabilir.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının ailelerinin ekonomik durumları değişkeni ile yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinde yer alan karakter bilgileri boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde yetişen Türkçe öğretmeni adaylarının ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde yetişen Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metindeki karakterlerin fikirlerini belirledikleri, okudukları metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırdıkları, okudukları metinde yer alan karakterin davranışlarını sorguladıkları, kendilerini okudukları metindeki karakterin yerine koydukları, okudukları metinde yer alan karakter ile empati kurdukları, okudukları

metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getirdikleri, okudukları metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorguladıkları, okudukları metne yeni bir karakter ekledikleri, okudukları metindeki karakterlerin yerlerini değiştirdikleri, okudukları metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirledikleri görülmektedir. Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeğinde yer alan metin bilgileri ve yazar bilgileri alt boyutları ile ekonomik durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ekonomik durum değişkeni ile metin bilgileri boyutunda yer alan maddeler analiz edildiğinde ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde büyümüş Türkçe öğretmeni adaylarının lehine bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Bulgulardan hareketle ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde yetişmiş Türkçe öğretmeni adaylarının, ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde yetişmiş Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metinde yer alan olayların kendi duygusal durumları üzerindeki etkisini belirledikleri, okudukları metinde geçen olayların sebeplerini sorguladıkları, okudukları metinde hoşlarına giden yerleri belirledikleri ifade edilmektedir. Yazar bilgileri boyutunda yer alan maddeler ile ekonomik durum değişkeni arasındaki ilişki analiz edildiğinde ise ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde yetişmiş Türkçe öğretmeni adaylarının, ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde yetişmiş Türkçe öğretmeni adaylarına göre okudukları metnin yazarının ruh halini belirleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sur (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin hem okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinde hem de yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinde gelir düzeyi yüksek aileler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bapoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin aile gelir durumu değişkenine göre orta gelire sahip aileler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Karakuş (2019) tarafından yapılan çalışmada ise eleştirel düşünme ile aile gelir düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Ekonomik durumun kitap temin etme konusunda bireye avantaj sağladığı söylenebilir ancak yaratıcı okuma araştırmasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde düşük düzeyde ekonomik gelire sahip olanların da üst düzey okuma yapabildiği görülmüştür. Buna bağlı olarak okuma motivasyonuna sahip olma, metinleri eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısıyla değerlendirme, okunanları başkalarıyla tartışabilecek ortamlar yaratma gibi farklı faktörlerin de yaratıcı okuma sürecinde önemli olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca aile ve öğretmenlerin destekleyici bir

tutum sergileyerek öğrencilerin okuma becerisini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Aşılıoğlu'na (2008) göre çocuklara eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında hem ailede hem de okulda geçirilen yaşantılar önemlidir.

5.2. Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumanın tanımına yönelik görüşleri sırasıyla metinler ve görseller ile iç dünya arasında bağlantı kurma, metinler ve görseller ile dış dünya arasında bağlantı kurma, farklı görüşler edinebilmeyi sağlama, okuma yöntemini doğru belirleme, kişisel gelişim için okuma, düşünme (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme), metni canlandırma, metni anlamlandırma ve yorumlama, en doğru metni seçebilme şeklindedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları sıklıkla yaratıcı okumanın okuma materyali ile bireyin iç dünyası arasında bağlantı kuran bir okuma şekli olduğunu dile getirmişlerdir. Yaratıcı okumanın okuma materyali ile dış dünya arasında bağlantı kuran bir süreç olduğuna yönelik görüşler de mevcuttur. Bu verilere dayanarak yaratıcı okuma sürecinde metnin, okurun duygu ve hayal dünyasında yeniden yapılandırıldığı ve bu süreçte çevresel faktörlerin de etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları yaratıcı okuma sürecinde eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullandıklarını vurgulamışlardır. Okurun üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren yaratıcı okumanın metni anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Yaratıcı okuma bireyin okuduklarından yola çıkarak yeni düşünceler ürettiği verimli bir okuma yöntemidir. Ö9 kodlu öğretmen adayına göre: *“Yaratıcı okuma herhangi bir metni ya da bir romanı okurken bireyin kendinden bir şeyler katması ve kendi hayal gücünü kullanmasıdır.”* Yaratıcı okuma; okurun, farklı bir bakış açısı kullanarak metni sorgulaması, kendi içinde anlamlandırması ve yeniden inşa etmesi olarak tanımlanabilir (Yetgin, 2020: 16). Moorman ve Ram'e (1994) göre yaratıcı okuma, okunanda yeniyi arama şeklinde tanımlanır. Kasap ve Susar Kırmızı'ya (2017) göre yaratıcı okuma okurların okuma sürecine aktif olarak katılmalarını gerektiren ve bu süreçte yaratıcılık, hayal gücü, eleştirel düşünme gibi becerilerini kullanmalarını sağlayan bir okuma yaklaşımıdır. Aktaş'a (2021) göre yaratıcı okuma; okurun anlama, kavrama,

sorgulama, anlatılanlarla bağlantı kurma, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gibi yaratıcılık becerilerini belirgin kılan üst düzey bir okuma becerisidir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak yaratıcı bir okurun; doğru metin seçimi yapma, okumaya stratejik yaklaşma ve okuma sürecinde ihtiyacı olan çeşitli yöntemleri kullanabilme konusunda bilinçli olduğu söylenebilir. Gürer'e (2021) göre etkin okurlar, metinden yeni anlamlar çıkarabilmek amacıyla metinle etkileşim içinde olurlar. Etkin okurlar, okuma sürecinde ön bilgilerinin yanı sıra birbirinden farklı strateji ve teknikler kullanmaktadır. Literatürdeki verilere ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak yaratıcı okumanın; iç dünya ile dış dünya arasında köprü kuran, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi aktif kılan, metne stratejik yaklaşmayı sağlayan, metni anlamlandırma sürecini kolaylaştıran, okura farklı bakış açıları kazandıran, okunanlar üzerinden yeni ve özgün fikirler üretmeyi mümkün kılan bir okuma süreci olduğu söylenebilir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının 21.yüzyıl becerilerine uygun tasarlanan bir eğitim sisteminde yaratıcı okumayı bilen öğretmenlerin etkisi ile ilgili görüşleri sırasıyla eğitim sistemini olumlu etkileme, öğrenciyi geliştirme ve aktif kılma, olaylara farklı açıdan bakma, okuduğunu anlama, yenilikçi olma, düşünme (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme), farklılıklara saygı duyma, okumayı güdüleme, gelecek nesilleri etkileme, topluma faydalı olma şeklindedir.

21. yüzyıl becerileri P21'de (Partnership for 21st Century Skills, 2009), öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç ana beceri alanı şeklinde sunulmuştur. Öğrenme ve yenilenme becerileri başlığı altında eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilenme, iş birliği ve iletişim becerileri bulunmaktadır. Yaşam ve kariyer becerilerinin altındaki alt beceriler esneklik ve uyarlanabilirlik, inisiyatif alma ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileri olarak ele alınmıştır. Son olarak bilgi, medya ve teknoloji becerileri başlığı altında bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı ifadelerine yer verildiği görülmüştür.

Günümüzde sorumluluk alan, araştıran, sorgulayan, takım çalışmasına uyumlu, yaratıcı düşünen ve ortaya özgün fikirler koyabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. 21.yüzyılda bilgiye erişebilmek yeterli değildir. Aynı zamanda bilgiyi üreten kişi olmak gerekir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için 21.yüzyıla uygun şekilde yapılandırılmış bir eğitim sistemine ve bu donanımlara sahip, dinamik ve kendini sürekli geliştiren öğretmenlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Her alanda bilgi ve beceri edinebilme fırsatı sunan, dört temel dil becerisini içinde barındıran Türkçe derslerinin öğrencilere 21.yüzyıl becerilerini aktarma konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Geçgel, Kana, Vatansver ve Çalık (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının *yenilikleri takip ettiği; okudukları bilgilerin doğruluğuna hemen inanmadıkları, eleştiriye açık oldukları, kendileri gibi düşünmeyen insanlara saygı duydukları ve karşılıklarına çıkan sorunlarla mücadele ettikleri; zamanı iyi kullandıkları, çalışmalarını rahatça sundukları, gelecekte çıkabilecek sorunları düşündükleri ve buna yönelik araştırmalar yaptıkları; kişisel gelişimlerine ve kariyerleriyle ilgili fırsatları değerlendirdikleri görülmüştür.* Öğretmenlerin 21.yüzyıl becerileri hakkında fikir sahibi olmalarının ve bu konuda olumlu tutum geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler derslerinde çeşitli etkinliklerle 21.yüzyıl becerilerini öğrencilere aktarıp onların bilinçli ve donanımlı bir nesil olarak yetişmelerini sağlayan kişilerdir. Dilekçi (2021) tarafından yapılan çalışmada 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı okumada metin, okurun bireysel düşünceleri ve hayal gücüyle yeniden şekillenir. Bu süreçte yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri kullanılır. Yaratıcı okuma okuru aktif kılan bir süreçtir. Yaratıcı okuma etkinlikleri hem bireysel hem de grup çalışması olarak yapılabilir. Öğretmenler sınıf ortamında yaratıcı okuma etkinliklerini kullanarak öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sorgulama, iş birliği içinde çalışma, fikir üretme gibi yönlerini geliştirebilirler. Bu durumdan yola çıkarak yaratıcı okumanın 21.yüzyıl becerilerini geliştirme konusunda faydalı bir okuma şekli olduğu söylenebilir. Uludağ Kırçıl ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı okumanın sınıf yönetimine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yaratıcı okumanın; istenmeyen davranışları ortadan kaldırma ya da önleme, sınıfta olumlu bir iklim yaratma ve sınıf içi iletişim düzeyini artırma gibi konularda olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürer

(2021) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ile eleştirel okuma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aytan'a (2016) göre yaratıcı okumanın geliştirilmesinde ve okurların isteklendirilmesinde pek çok kullanışlı teknik ve yöntem bulunmaktadır. Ancak yaratıcı okumanın yapısı iyi anlaşılmalı ve duruma uygun şekilde sınıf ortamında eğiticisiyle birlikte uygulama yapılmalıdır. Bu durum öğrencilerin okul ve genel olarak toplum tarafından engellenmiş ya da açığa çıkamamış yaratıcı özelliklerini gün yüzüne çıkaracaktır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik görüşleri ile literatürde yer alan bilgilerin örtüştüğü görülmektedir. Çalışmanın verilerinden yola çıkarak yaratıcı okumayı bilen öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak tasarlanan bir eğitim sistemini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Yaratıcı okumayı bilen öğretmenler, öğrencilerin 21.yüzyılın ihtiyaçlarına uygun şekilde yetişip gelişmelerine destek olacaklardır. Elde edilen sonuçlardan hareketle yaratıcı okumaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini, olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarını, farklılıklara saygı duymalarını, metni rahat bir şekilde anlamalarını, okumaya güdülenmelerini, yenilikçi fikirlerle topluma faydalı bireyler olmalarını, iş birliği içinde çalışmalarını sağlayacağı yorumu yapılabilir.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımla işlenen Türkçe derslerinde yaratıcı okumanın etkisi ile ilgili görüşleri sırasıyla Türkçe derslerini verimli kullanma, ilgi ve ihtiyaçlara göre metin seçme, okuma yöntem ve tekniklerini kullanma, metinler ile iç dünya arasında bağlantı kurma), metinler ve görseller üzerinden yaratıcı etkinlikler yaptırma, öğrenciyi aktif kılma, metni canlandırma, öğrencileri yaratıcı okuma hakkında konferans ve seminerlerle bilinçlendirme, yaratıcı okuma atölyeleri kurma, farklı disiplinler ile (sinema, bilim, felsefe vb.) yaratıcı okuma arasında bağlantı kurma şeklindedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları sıklıkla, yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun metinler seçmenin önemini dile getirmişlerdir. Yaratıcı okuma etkinliklerinde öğrencilerin bireysel düşüncelerini ortaya çıkarabilmek için

yorumu açık sorular kullanılır. Yaratıcı okuma, bazı öğretmen adayları tarafından iç dünya ile metin arasında bağlantı kuran bir okuma türü olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarına göre yaratıcı okuma sürecinde kullanılacak metinler; öğrencilerin hayal gücünü harekete geçiren, çeşitli görsellerle zenginleştirilmiş, açık uçlu soru hazırlamaya uygun metinler olmalıdır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları sıklıkla, yapılandırmacı yaklaşımla işlenen Türkçe derslerinde öğrenciyi aktif kılmanın öneminden söz etmişlerdir. Sıklıkla bahsedilen diğer ifade ise yaratıcı okuma sürecinde öğrencilere metinler ve görseller üzerinden yaratıcı etkinlikler yaptırılabilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinliklerle desteklenebileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre; yaratıcı okuma diğer okuma yöntem ve teknikleriyle birlikte kullanılabilir, okunan bir metin drama yöntemiyle canlandırılabilir, okulda yaratıcı okuma atölyeleri kurulabilir, farklı disiplinlerle (sinema, bilim, felsefe) yaratıcı okuma arasında bağlantı kurulabilir, yaratıcı okuma eğitime yönelik çeşitli konferanslar ve seminerler düzenlenebilir. Araştırmanın bu bölümü Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışma ile desteklenebilir. Yapılan çalışmada 9-13 yaş aralığındaki çocuklara “Okuyorum Oynuyorum” isimli yaratıcı okuma etkinliği uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programının çocukların okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bada ve Olusegun’a (2015) göre yapılandırmacılık, öğrenmenin "zihinsel inşa"nın sonucu gerçekleştiği temeline dayanan bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Başka bir ifadeyle, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler yeni bilgileri geçmişte öğrendikleriyle birleştirerek öğrenirler. Yapılandırmacılığın eğitimsel yönünde anlamlandırma ile deneyim arasında güçlü bir ilişki vardır. Öğrenciler kendi tecrübeleri ve bu tecrübelerin meydana getirdiği bilişsel yapılarıyla sınıf ortamına gelirler. Önceden oluşturulan bu yapılar geçerli, geçersiz veya eksik olabilir. Öğrenci, yeni edindiği bilgi ve tecrübeler ile önceden sahip olduğu bilgi ve tecrübeler arasında bir ilişki kurmak amacıyla bilişsel yapısını tekrar düzenler. Yeni düşüncelerin öğrencinin hafızasını bütünleştirici ve faydalı bir parçası olması için eski anlayışlarıyla yeni düşünceler arasında çıkarım, ayrıtı ve bağlantıları öğrenci kendisi oluşturmalıdır (Arslan, 2007). Yurdakal’a (2018) göre yapılandırmacı yaklaşımla yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireylerden bilgiler ile etkileşime

geçmeleri ve yeni bilgi oluşturmaları beklendiğinden yaratıcı okuma yapılandırmacı anlayışa uygun bir okuma türüdür.

Literatürden elde edilen bilgiler ve öğretmen adaylarının görüşleri ışığında yaratıcı okumanın yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun bir okuma türü olduğu söylenebilir. Yaratıcı okuma yapılan bir sınıf ortamında öğrenciler tarafından ortaya atılan her fikir, paylaşılan her yorum değerli görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda geçmiş bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler sentezlenir ve bu bağlamda yeni öğrenmeler meydana gelir. Düşünen, araştıran, ipuçlarını yakalayan, öğrendiği bilgileri zihninde birleştiren, yeni düşünce ve fikirler üreten öğrenciler eğitim-öğretim sürecini verimli kılarlar. Yaratıcı okuma, okurun yani öğrencinin aktif olabildiği bir okuma sürecidir. Yaratıcı okuma sürecinde sınıf ortamına öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak tanıyan çeşitli etkinlikler getirilebilir. Yaratıcı okuma sürecinde yaratıcı drama, yaratıcı yazma, sinema, felsefe gibi farklı disiplinlerden oluşan projeler kullanılabilir. Araştırmada öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda doğru metin seçimi yapmanın önemi de vurgulanmıştır. Tüm bu verilere dayanarak sınıf ortamında yaratıcı okumanın uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının yaratıcı okumaya yönelik algılarını bilmenin ve yaratıcı okuma konusunda daha donanımlı hale gelmelerine yönelik çalışmalar yapmanın yapılandırmacı yaklaşımla şekillenen sınıf ortamını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

5.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde yaratıcı okumanın yeterliliği ve okuma eğitimindeki yeri ile ilgili görüşleri sırasıyla yaratıcı okumayla ilgili yeterli bilgi aldığını düşünmeme, yaratıcı okumaya yönelik bilgi aldığını düşünme, öğretmen merkezli ve ezbere dayalı bir sistemde eğitim görme, yaratıcı okuma ile zihni ve iç dünyayı aktif kılma, kişisel gelişime yaratıcı okuma ile katkı sağlama, okulda öğrenilen teorik bilgileri uygulamaya geçirme, derslerde yapılan metin tahlili çalışmaları ile farklı bakış açıları kazanma, lisans eğitiminde yaratıcı okumayı ayrı bir ders olarak detaylı işleme, yaratıcı okumayı öğrencilerde okumayı güdüleme amacıyla kullanma, yaratıcı okumayı okuma eğitiminin merkezine koyma, yaratıcı okumaya metni yeniden anlamlandırma süreci olarak bakma şeklindedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 13'ü lisans eğitiminde yaratıcı okumaya yönelik yeterli bilgi almadığını, 4'ü yeterli bilgi aldığı ifade etmiştir. Yaratıcı okumaya yönelik yeterli bilgi almadığını söyleyen öğretmen adaylarının sayısının fazla olduğu görülmektedir. Yeterli eğitim almadığını düşünen öğretmen adayları, okuma eğitimi dersinde yeterince uygulama yapılmadığını ve derste yapılan okuma çalışmalarının birbirine benzer olduğunu dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde; öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan, teorik bilgilerle uygulamaya dönük çalışmaların iyi harmanlandığı bir eğitim almayı istedikleri söylenebilir. Temizkan (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının okuma becerisine yönelik kavramları öğrenme seviyeleri ve bu alana ilişkin kavram yanılgıları araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının “Okuma ve Temel Kavramlar”, “Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri”, “Metin Türlerine Göre Okuma” başlıkları altında bulunan kavramları öğrenme düzeyi açısından yetersiz oldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adayları bu kavramları öğrenme konusunda kavram yanılgılarına düşmektedirler. Literatürde yer alan bu çalışma ile öğretmen adaylarının görüşleri birlikte düşünüldüğünde okuma eğitimi derslerinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeye, öğrenilenleri çeşitli etkinlik ve uygulamalarla pekiştirmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Öğrencinin aktif olduğu uygulama ağırlıklı bir eğitim ile kalıcı öğrenmeler meydana geleceğinden okumaya ilişkin kavram yanılgılarının ortadan kalkabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde yaratıcı okumanın öğrenciyi aktif kılma, onu okumaya güdüleme, metni yeniden anlamlandırma, etkinlikler çözme gibi işlevler için oldukça elverişli bir okuma türü olduğu görülmektedir. Söz konusu işlevler yaratıcı okumanın lisans eğitiminde ayrı bir ders olarak işlenebileceği fikrini ortaya koyan öğretmen adayını destekler niteliktedir.

5.6. Araştırmanın Altıncı Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının verimli kitap okuma yöntemleriyle ilgili görüşleri sırasıyla sessiz ve sakin bir ortamda kitap okuma, sesli okuma, kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak okuma, kitabın yazarı hakkında bilgi edinme, kitabın ön sözünü okuma, işaretleyerek okuma, not alarak okuma, özetleyerek okuma, tahmin ederek okuma, fizyolojik ihtiyaçları (yemek, uyku vs.) giderdikten sonra okuma, uyku getirmeyecek

pozisyonlarda kitap okuma, psikolojik olarak okumaya hazır hissetme, okumalardan elde edilen çıkarımları başkalarıyla paylaşma, anlaşılmayan cümleler hakkında düşünme, anlamı bilinmeyen kelimeler için sözlük kullanma, kitapta anlatılanlarla günlük hayatı ilişkilendirme, farklı okuma modelleri keşfetme, okuma amacını belirleme, geçmişteki bilgilerle bağlantı kurarak yeni çıkarımlarda bulunma şeklindedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları verimli bir okuma ortamı yaratabilme konusunda fizyolojik ve çevresel etmenlerin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre okuma eylemi sessiz ve sakin bir ortamda, okur fizyolojik ihtiyaçlarını tamamladığında yapılmalıdır. Bu şekilde okurun metni anlamlandırması kolaylaşacaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının üzerinde durduğu bir diğer konu okumayı verimli hale getiren yöntem ve tekniklerdir. Öğretmen adayları, okuduklarını rahat bir şekilde anlayıp yorumlayabilmek için okumaya yönelik yöntem ve teknikler kullandıklarını dile getirmişlerdir. Yöntem ve teknikler, okumada anlamlandırmayı kuvvetlendirir ve öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Her öğrenci farklı bir öğrenme tarzına sahiptir. Okuma eğitiminde kullanılacak bu yöntem ve teknikler farklı öğrenme tarzlarındaki öğrenciler açısından anlamayı kolaylaştırır. Okuma yöntemleri metnin amacına, türüne ve özelliğine uygun olarak seçilir ve bireye okuduğunu anlamada kolaylık sağlar (Erkal ve Çağrıtekin, 2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanarak metinleri daha rahat anlamlandırdıkları söylenebilir. Okuma materyali üzerinde çeşitli etkinlikler yapabilmeyi, metne üst düzey düşünme becerileriyle yaklaşım bireysel yorumlar katabilmeyi temel şartı metni iyi bir şekilde kavramaktır.

5.7. Araştırmanın Yedinci Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünmeyi yaratıcı okuma yaparak destekleyebilmek ile ilgili görüşleri sırasıyla kitap okuyarak hayal gücünü geliştirme, Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinlikleri yetersiz bulma, okuyarak düşünme ve anlama becerisi kazanma, yaratıcı düşünmeyi dört temel dil becerisine yansıtma, öğrencinin yaratıcılığını engellememe, öğrencilerin iç dünyalarını keşfetme, bir metinden yola çıkarak yeni metinler oluşturma, okunan metinle ilgili yorum yapma, empatik

düşünme becerisi kazanma, yaratıcı düşünmeyi doğru metin seçimi yaparak geliştirme, yaratıcı okuma ile farklı bakış açıları kazanma, yaratıcı okuma yaparak zihni aktif tutma, farklı okuma çeşitleri kullanma, farklı türde metinler okuma, yaratıcı okumayı öğretilen bir beceri olarak görme, yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeyi kısmen desteklediğini düşünme şeklindedir.

Araştırmaya katılan 17 Türkçe öğretmeni adayından 15'i yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisini desteklediğini düşünmektedir. Yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeyi desteklediğine inanan öğretmen adayları yaratıcı okumanın; hayal gücünü geliştirme, farklı bakış açıları geliştirme, empatik düşünme, metni yeniden yorumlama, bir metinden yola çıkarak yeni bir metin oluşturma gibi özellikleri üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde yaratıcı okumanın öğretilen bir beceri olduğu ve bu konuda öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğü görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre öğrenciler bu süreçte farklı türlerde, kaliteli, seviyelerine uygun metinlerle karşılaştırılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri öğretmenlerin uygulayacağı çeşitli yaratıcı okuma etkinlikleriyle desteklenmelidir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından 2'si yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeyi kısmen desteklediğini ifade etmiştir. Bu görüşe bağlı olarak Türkçe ders kitaplarında yaratıcı okumaya elverişli metinlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Doğru metin seçimleriyle yaratıcı okuma için uygun bir ortam yaratılabilir. Temizkan (2013) tarafından yapılan çalışmada Nasreddin Hoca fıkraları incelenmiş ve bu fıkraların yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Türkçe öğretiminde kullanılmaya uygun metinler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının çoğu, yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar da yaratıcı okuma uygulamalarının yaratıcı düşünme becerisini olumlu yönde etkilediği yönündedir (Hızır, 2014; Yurdakal 2018). Uzun'a (2009) göre yaratıcılık okuma sürecinin gerekli bir bileşenidir. Bu sebeple okuma deneyimi ile yaratıcılık birbirinden ayrı tutulamaz.

5.8. Araştırmanın Sekizinci Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumayla ilgili kullanılabilecek etkinlik ve materyallere yönelik görüşleri sırasıyla üç boyutlu kitaplar kullanma, dijital metinler kullanma, makale okutma, renkli kalemler kullanarak metnin altını çizme, kartlar kullanma, sınıf ortamını yaratıcı düşünmeye uygun hale getirme, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre materyal oluşturma, okuduğunu anlama etkinlikleri, görsellerden yararlanma, metni canlandırma, etkinlikleri ciddiye alıp ayrıntılı düşünerek tasarlama, dikkat çekici etkinlikler bulma, beyin fırtınası, münazara, yarım hikâyeyi tamamlama, bir kitabı sınıfça okuyup ardından onun filmini izleme, grup çalışması yaparak metin yazma, açık uçlu sorular kullanma şeklindedir.

Türkçe öğretmeni adayları yaratıcı okuma sürecinde kullanılacak etkinlik ve materyallerin sahip olması gereken özellikleri dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları sıklıkla, yaratıcı okumada sürecinde merak uyandıran, dikkat çekici etkinlikler kullanılabileceğini dile getirmişlerdir. Yaratıcı okumayla ilgili kullanılabilecek etkinlik ve materyallerin seçiminde öğrencilerin yaş, ilgi ve ihtiyaç düzeyi gibi faktörlerin de önemli olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları yaratıcı okuma etkinliklerinde okuma materyali olarak üç boyutlu kitapların, makalelerin ve dijital metinlerin kullanılabileceğini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları sıklıkla, yaratıcı okumaya yönelik etkinlik ve materyallerde görsellerden faydalanmanın yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde materyal seçimi kadar sınıf ortamını yaratıcı okumaya hazır hale getirmenin de önemli olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adayları yaratıcı okuma eyleminde metni anlamının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okur metni anlamlandırabilmek için okuduklarının altını çizebilir, metne yönelik sorulara cevap verebilir. Araştırmada yaratıcı okumaya uygun soru türünün açık uçlu sorular olduğu ifade edilmiştir. Türkçe öğretmeni adayları yaratıcı okuma sürecinden üst düzeyde verim almak için öğretim yöntem ve tekniklerinden ve farklı disiplinlerden faydalanılabileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerle drama, film izletme, beyin fırtınası, münazara, yarım hikâyeyi tamamlama, kartlar kullanma, grup çalışmaları yapma gibi farklı etkinlikler yapılabilir. Ayrıca öğretmen adayları konuşma, dinleme, yazma becerilerinin de kullanıldığı yaratıcı etkinliklerin okuma sürecine dâhil edilebileceğini vurgulamışlardır. Aytan (2014) tarafından yapılan çalışmada uygulanan

yaratıcı okuma dersleri ve oturumlarının öğrencilerin metin anlama ve çözümleme, metin oluşturma ve üretme, metin ekleme, metni canlandırma, görsel okuma ve Türkçe dersi süreç ve tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak yaratıcı okumaya yönelik etkinlik ve materyal seçiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutmanın önemli olduğu ifade edilebilir. Yaratıcı okumaya yönelik etkinliklerin resim, tiyatro, sinema gibi sanatsal aktivitelerle zenginleştirilebileceği yorumu yapılabilir. İçinde yaratıcılık barındıran bir okuma etkinliğinin öğrencilere esnek bir alan tanıdığı, bu alanda pek çok farklı becerinin bir arada kullanılabileceği söylenebilir.

5.9. Araştırmanın Dokuzuncu Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma eğitimi derslerinde yaratıcı okuma eğitiminin verilme şekliyle ilgili görüşleri sırasıyla ayrı bir ders olarak ele alma, uygulamalı eğitim ile öğretmen adaylarını aktif kılma, metinler üzerinden yaratıcı okuma becerisi kazandırma, yaratıcı okumaya yönelik etkinlikler ve sunumlar yapma, konferanslar ve seminerlerle destekleme, kitaplar hakkındaki düşünceleri günlük tutar gibi deftere yazma, makale yazma, öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını geliştirme, derslerde öğretmen adaylarına farklı bakış açıları kazandırma şeklindedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma eğitimi derslerinde yaratıcı okuma eğitiminin verilme şekliyle ilgili üzerinde en çok durdukları görüş, bu eğitimin uygulamalı olarak verildiğinde verimli olacaktır. Hatta yaratıcılığın ayrı bir ders olarak detaylı ve uygulama ağırlıklı bir şekilde verilebileceğine yönelik öğretmen görüşleri de mevcuttur. Bu şekilde öğrencilerin süreçte aktif olup kalıcı bir öğrenme sağlayacakları düşünülmektedir. Verimli bir yaratıcı okuma süreci için öğretmen adaylarının içlerindeki yaratıcı gücü keşfetmeleri gerekir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarına metni farklı bakış açılarıyla sorgulayıp yaratıcı düşünerek yeniden yapılandırmalarına yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Türkçe öğretmeni adayları sıklıkla derslerde yaratıcı okumaya yönelik etkinlik ve sunumlar yapmanın önemini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları yaratıcı okumanın konferans ve seminerlerle desteklenebileceğini, okunan metinlere yönelik günlük tutulabileceğini, konuyla ilgili makaleler yazılabileceğini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının

yaratıcı okuma eğitiminin verilme şekliyle ilgili sundukları tavsiyelerin temelinde öğrenci merkezli, uygulamaya dayalı bir eğitim anlayışı olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları derslerde yapılacak uygulamalarla öğrenmenin kalıcı olacağına inanmaktadırlar. Bu düşünce yapılandırmacı yaklaşım kuramıyla desteklenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın olduğu eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin bilgileri yaparak ve yaşayarak kalıcı hale getirdikleri bilinmektedir.

5.10. Araştırmanın Onuncu Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcılık ve yaratıcılığın Türkçe eğitimindeki yeri ile ilgili görüşleri sırasıyla hayal gücüne sahip olma, özgün olma, geçmişteki bilgilerle yeni bilgileri birleştirerek düşünceler ortaya çıkarma, dört temel dil becerisi ile düşünme becerilerinin ortak hedefi olma, farklı bakış açıları geliştirme, okuma kültürü sayesinde yaratıcılığı geliştirme, problemlere çözüm üretmek günlük hayatı kolaylaştırma, metinler üzerinde düşünme, öğrencilere yaratıcı düşünme ile ilgili rehberlik yapma, yaratıcı düşünerek akademik başarıya katkıda bulunma, olay ve durumlardaki detayları görebilme, yaratıcı düşünerek kelime dağarcığını geliştirme, üst düzey düşünme şeklindedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına yönelik görüşlerinde özgün olma ifadesi sıklıkla yer almaktadır. Öğretmen adaylarına göre her birey hayal gücünü kullanarak yeni fikirler üretebilir. Bu süreçte geçmişte öğrenilen bilgilerle yeni öğrenilen bilgiler sentezlenerek zihinde bir bütün haline getirilir. Birey bu bütünü hayal dünyasında yorumlayarak kendine has fikirler ortaya koyar. Yaratıcılık, ortam ve koşullara göre daha az veya daha çok ifade edilen, tüm bireylerin sahip olduğu, düşünme sırasında kullanılan, duyular, hisler, farkındalıklar, düşünsel ve zihinsel yetilerin ilişkisel bütünlüğü ile ortaya çıkan doğal bir yetidir (Onur ve Zorlu, 2017). Yeşilyurt'a (2020) göre yaratıcılık her alanda faydalı yeni düşünce ve bilgilerin üretilmesidir. Yenilik ise bu yaratıcı düşüncelerin başarılı bir şekilde uygulamaya konulmasıdır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı bireyleri yaratıcı düşünmeye ve yenilikçi olmaya teşvik eder. Yapılandırmacılık deneyimler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında köprü kuran, nasıl öğrenileceğine yoğunlaşan, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kullandığı bir eğitim anlayışıdır. Literatürde yer alan bilgiler ve öğretmen adaylarının görüşleri ışığında yapılandırmacı yaklaşımın olduğu eğitim-öğretim ortamlarında bireyin içindeki yaratıcılık potansiyelinin ortaya çıkacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına yönelik görüşleri yaratıcı bir bireyin sahip olması gereken özellikleri ortaya çıkarmıştır. Bu görüşlere dayanarak yaratıcı bir bireyin özellikleri üst düzey düşünme, ön bilgilerden faydalanma, farklı disiplinler kullanma, olaylara farklı açılardan bakabilme, ayrıntılara dikkat etme, problem çözme, sıra dışı olma, özgün fikirler üretmedir.

Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe derslerinin öğrencilerdeki yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkardığını dile getirmişlerdir. Okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerine yönelik etkinlikler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenler bu süreçte öğrencilere rehberlik etmelidir. Öğretmen adayları yaratıcılığın, öğrencilerin akademik başarılarını da etkilediğini ifade etmişlerdir. Özerbaş (2011) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı düşünme yöntemine uygun olarak tasarlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

5.11. Araştırmanın On Birinci Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının bir metni kişisel bakış açısı ve hayal gücüyle yorumlayıp yeniden yazmakla ilgili görüşleri sırasıyla metni zihinde yeniden kurgulama, metni farklı bir sonla bitirme, olay akışını değiştirme, bir metni yeniden yazmayı denememiş olma, karakterlere farklı özellikler katma, metnin ana fikrini ve konusunu değiştirme, metni yazarken kendini olayların ve mekânların içinde hissetme, yazarak rahatlama, metni okurda merak uyandıracak şekilde düzenleme, eleştirel okuma, eğitim sistemi buna uygun değil şeklindedir.

Yaratıcı okuma, metnin okurun bakış açısı ve hayal gücüyle yeniden yorumlanmasıdır. Aktaş'a (2021) göre yaratıcı bir okuma sürecinde sıra dışı düşünme, tahmin etme, yeniden üretme, sentez, değerlendirme yapabilme gibi beceriler aktif bir şekilde kullanılır. Okurun üst düzey düşünme becerilerini kullanarak oluşturduğu özgün fikirler yazıya döküldüğünde ise yaratıcı yazma gerçekleşir. Aşılıoğlu'na (1993) göre yaratıcı yazma dış dünyadan edinilen izlenimlerin farklı bir sunum yoluyla ortaya konulmasıdır.

Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde bir metni yeniden yazmayı denemeyen öğretmen adaylarının olduğu görülmüştür. Günümüzde araştıran, sorgulayan, yeni fikirler üreten, ürettiği fikirleri paylaşma cesareti gösteren 21.yüzyıl okur ve yazarlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı okuma, yaratıcı yazma gibi yöntemlerde üst düzey düşünme becerileri aktif bir şekilde kullanılır. Yaratıcılığın ön planda olduğu yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma yöntemlerinin öğretmen adaylarının okumaya ve yazmaya olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu düşünce Kasap (2019) tarafından yapılan çalışma ile desteklenebilir. Çalışmada yaratıcı okuma, yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bir metni yeniden yorumlamanın faydaları düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma konusunda cesaretlendirilmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Derslerde yapılacak uygulamaların öğretmen adaylarının yaratıcı okumaya ve yaratıcı yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu görüşe dayanarak yaratıcılığın gelişebilmesi için teorik dersler kadar uygulamaya da ihtiyaç duyulduğu, öğrencilere kendilerini ifade edebilmek için daha fazla alan tanınması gerektiği söylenebilir.

Bir metni kişisel bakış açısı ve hayal gücü kullanarak yeniden yorumlayan öğretmen adaylarının metnin farklı noktalarında değişiklik yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmen adayları sıklıkla metnin sonunu değiştirmeyi tercih etmişlerdir. Bunun yanı sıra olay akışını, karakterlerin özelliklerini, metnin ana düşüncesini ve konusunu değiştirmeyi tercih eden öğretmen adayları da bulunmaktadır. Hızır'a (2014) göre yaratıcı okuma yapan bir okur hem metni çözümler hem de keşfettiği yeni noktalardan faydalanarak ortaya yeni bir fikir veya somut bir ürün koyar. Türkçe öğretmen adayları metni yazarken kendini olayların ve mekânların içinde hissetmenin ve okurda merak duygusu uyandırmanın önemini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları metne yönelik yaratıcı yazma çalışmalarının kendilerini rahatlattığını belirtmişlerdir. Araştırmada yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin iç dünyalarını yansıtan çalışmalar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin iç dünyalarını yazıya dökerek rahatladıkları söylenebilir. Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrencilere metni değiştirip şekillendirebilecekleri özgür bir alan tanındığı yorumu yapılabilir.

5.12. Araştırmanın On İkinci Problemine Yönelik Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumanın toplumdaki yeterliliği ile ilgili görüşlerinin Türkiye'deki okuma oranını yetersiz bulma, yaratıcı okumayı ihmal edilen bir alan olarak görme, "günümüzdeki yaratıcı okuma çalışmalarının geliştiğini düşünme, okumanın önündeki engelin ekonomi olduğunu düşünme şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının üzerinde en çok durdukları görüş, yaratıcı okumanın ihmal edilen bir alan olduğudur. Bazı öğretmen adayları da Türkiye'deki genel okuma oranının yetersizliğine dikkat çekerek bu durumun sebeplerini sorgulamıştır. Bakı'ya (2020) göre yaratıcı okuma olumlu yönleri olan bir okuma türüdür. Buna rağmen Türkiye'de yaratıcı okumaya odaklanan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Türkiye'de yaratıcı okuma etkinliklerinin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmeye ve okunanları kavramaya etkisine (Aytan, 2014; Koç, Demirkaya, Selçuk 2021; Türkel ve Ünlücömert, 2013; Yurdakal ve Susar Kırmızı 2020), yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye etkisine (Hızır, 2014; Yurdakal, 2018), yaratıcı okumanın sınıf yönetimine etkisine (Uludağ Kırçıl vd., 2021), yaratıcı okuma ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye (Han 2020; Yetgin, 2020), yaratıcı okuma ile ilgili ölçek geliştirmeye (Kasap ve Susar Kırmızı, 2017; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2017), yaratıcı okumanın teorik bilgilerine ve yaratıcı okuma ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye (Aytan 2016, Uzun, 2009), yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişisine etkisine (Kasap, 2019), yaratıcı drama ile yaratıcı okuma arasındaki ilişkiye (Yılmaz, 2009), TÖP ile yaratıcı okuma arasındaki ilişkiye (Aktaş, 2021), metinler arası okumanın yaratıcı okumaya etkisine (Işıksalan, 2018) yönelik çalışmalar mevcuttur. Yurdakal'a (2018) göre yaratıcı okumanın araştırmacılar tarafından ihmal edilmesinin sebeplerinden birisi eleştirel okuma, sorgulayıcı okuma veya yansıtıcı okuma gibi türlerle benzer sayılıp ayrı bir başlık altında incelenmemesidir.

Literatür incelendiğinde yaratıcı okumaya yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Araştırmacıların yaratıcı okuma türüne daha fazla eğilmeleri gerektiği fark edilmiştir. Alanda yer alan çalışmalar genel olarak ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine yöneliktir. Ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar da mevcuttur. Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik bir çalışma olmaması dikkat çekmektedir. Literatürde

öğretmen adaylarının yaratıcı okumaya bakış açısını inceleyen çalışmaların varlığına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca okuma eğitimi derslerinde günümüz ihtiyaçlarına uygun, modern bir okuma türü olan yaratıcı okumaya geniş bir yer ayrılmalı ve öğretmen adaylarına konuya yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır. 21. yüzyıl becerilerine ve yapılandırmacı anlayışa uygun bir okuma şekli olan yaratıcı okumanın öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.13. Öneriler

- Yaratıcı okuma yaparak, yaşayarak keşfedilen bir okuma türüdür. Bu sebeple hem öğretmen adaylarının hem de ilkokul ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin bu eğitimi uygulamalı bir şekilde almaları, yaratıcı okumanın her sürecinde aktif olmaları önerilmektedir.
- Çocuklara yönelik hazırlanan hikâye kitaplarının içinde onları düşünmeye ve hayal kurmaya teşvik edecek yaratıcı okuma soruları kullanılabilir. Bu sorular okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olma üzere üç farklı zamana uygun şekilde tasarlanmalıdır.
- Yaratıcı okumaya yönelik etkinliklerde farklı disiplinlerden yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, P. J. (1968). Creative reading. *International reading association*. Boston.
- Akar, C., Başaran, M. ve Kara, M. (2016). “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Turkish Studies*, 11 (3), 1-14.
- Akbağcıoğlu, M. ve Duban, N.Y (2020). “Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 9 (4), 1720-1740.
- Akgümüş, M.E (2015). Ortaokul (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Yöntem Ve Tekniklerinin Uygulanabilirliği Ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akpınar, B. (2011). “Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi.” *Electronic Turkish Studies*, 6 (4), 353-365.
- Aktarmış, H. ve Ergin, Ö. (2007). “Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 11-23.
- Aktaş, E. (2021). “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu.” *Journal of History School*, 52, 1758-1784.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). “Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (3), 1401-1414.
- Aktaş, E. ve Çankal, A.O. (2019). “Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi.” *ZfWT*, 11 (1), 85-114.
- Aksoy, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerisini Kavramlaştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Akyol, M. (2014). Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Alan, Y. (2020). “Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri.” *Söylem Filoloji Dergisi*, 5 (1) , 278-303. DOI: 10.29110/soylemdergi.720634.
- Altın, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). “Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: benzerlikler-farklılıklar.” *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- Applegate, A. J. ve Applegate, M. D. (2004). “The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers.” *Reading Teacher*, 57 (6), 554-565.
- Arı, G. (2014). “Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi.” *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 535-555.
- Arıcı, A.F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Arslan, M. (2007). “Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41–61.
- Arslan, A. (2010). “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi.” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1) , 143-154.
- Aslan, A. E. (2001). “Kavram boyutunda yaratıcılık.” *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2 (16), 15-21.
- Aşılıoğlu, B. (1993). Ortaokullarda Türkçe Öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşılıoğlu, B. (2008). “Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları.” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-11.
- Ata, R. ve Alpaslan, M. M. (2019). “İnternet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ölçeği Türkçeye uyarlama çalışması ve öğretmen adayları ile bir inceleme.” *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9 (2), 522-538.

- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). “Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerin ortaya konulması (çizimler ve açıklamalar yoluyla yaratıcı düşünceler).” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4) , 679-700.
- Ateş, S. (2013). “Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi.” *Turkish Journal of Education*, 2 (3) , 40-49. DOI: 10.19128/turje.181063.
- Aytaç, A. (2017). “Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki.” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 102-113. DOI: 10.16916/aded.286282.
- Aytan T. ve Başal A, (2015). “Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi.” *Turkish Studies (Elektronik)*, 10 (7), 149-166.
- Aytan, N. (2014). Türkçe Dersinde Yaratıcı Okuma Uygulamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aytan, N. (2016). “Eğitimde yaratıcı okuma.” *Millî Eğitim Dergisi*, 45 (209), 295-313.
- Aytaş, G. (2005). “Okuma eğitimi.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4) , 461-470.
- Bada, S. O. ve Olusegun, S. (2015). “Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning.” *Journal of Research & Method in Education*, 5 (6), 66-70.
- Baki, Y. (2020). “The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process.” *Eurasian Journal of Educational Research*, 88, 199-204.
- Bal, M. (2018). “Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi.” *Turkish Studies*, 13 (4), 49-64.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Balcı, G. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bapoğlu, S. (2010). Üstün Ve Normal Çocukların Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Barrett, K. B. (2001). Using Technology And Creative Reading Activities To Increase Pleasure Reading Among High School Students In Resource Classes. Unpublished PhD Thesis. Nova Southeastern University. Erişim: 07 Mayıs 2022, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454507.pdf> .
- Barnhardt, M. M. (1963). "Developing creativity in reading." *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 4 (1).
- Başoğul, D.A., Dilidüzgün, ř., Edizer, Z. ř. ve Karagöz, M. (2019). "Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 165-185. DOI: 10.17860/mersinefd.472247.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). "Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi." *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Kaman, ř. (2013). "Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309.
- Benzer, A. (2019). "Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı." *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7 (2) , 96-109. DOI: 10.35233/oyea.659740.
- Bilgiç, H. G., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). "Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri." *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 2-4 şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Brooks, W. G. (2007). "Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing." *The Journal of Educational Research*, 100, 177-191
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). "Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3) , 147-160.
- Budak, H. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ve Matematik Dersi Başarılarının Belirlenmesi.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). “Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri.” *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1 (1) , 46-53.
- Coşkun, E. (2002). “Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu.” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). “Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi.” *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). “Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-458.
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). “Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği).” *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 39-56.
- Çelik, E. A. (2015). 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çelik, E. (2006). “Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması.” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2014). “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi.” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 109-129.
- Davaslıgil, Ü. (1994). “Yüksek gizli güce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerinde bir araştırma.” *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (6), 53-68.

- Demir, S. (2015). "Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (4), 1657-1671.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). "Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi." *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Demirer, V., Yıldız, D. Ç. ve Sünbül, A. M. (2011). "İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği." *İlköğretim Online*, 10 (3), 1028-1036.
- Deniş, H. ve Balım, A. G. (2012). "Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin Türkçeye uyarlama süreci ve değerlendirme ölçütleri." *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 1-21
- Dilekçi, A. (2021). 21. Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Öğretim Etkinliklerinin Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Doğamışık, İ. (2019). Türkiye'nin PISA karnesi ne durumda? Erişim: 27.11.2021, <https://www.dogrulukpayi.com/bulten/turkiye-nin-pisa-karnesi-ne-durumda?>
- Dollins, C. A (2016). "Crafting creative nonfiction: From close reading to close writing." *The Reading Teacher*, 70 (1). <https://doi.org/10.1002/trtr.1465>.
- Dökmen, Ü. (1994). "Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma." Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: İstanbul.
- Dunn, S. (1979). "The gifted student in the intermediate grades: Developing creativity through reading." *Reading Horizons*, 19 (4). 276-279.
- Duran, E., (2013). "Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma." *International Journal Of Social Science*, 6 (2), 351-365.
- Durnacı, Ü. ve Ültay, N. (2020). "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri." *Turkish Journal of Primary Education*, 5 (2), 75-97.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve 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.

- Edizer, Z. Ç. (2015). “Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 645-658.
- Edizer, Z.Ç., Dilidüzgün, Ş., Başoğul, D.A., Karagöz, M. ve Yücelşen, N. (2018). “Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi.” *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 479-511. DOI: 10.14520/adyusbd.420841.
- Ege, B. (2019). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Elkıran, Y. M. (2021). “Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeyi ile ekran okuma özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (3) , 1212-1231.
- Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2008). “Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi.” *İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 73-87
- Emir, S. , Ateş, S. , Aydın, F. , Bahar, M., Durmuş, S. , Polat, M. ve Yaman, H. (2004). “Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri.” *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (9) , 105-116.
- Erdem, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). “Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri.” *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132.
- Erdoğan, D. (2006). “Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler.” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (17) , 95-106.
- Erkal, M. ve Çağrıtekin, D. (2020). “Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu.” *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 433-450. DOI: 10.31463/aicusbed.774411
- Eskimen, A. D. ve Erdoğan, F. (2020). “Wattpad uygulaması kullanarak çocuk kitabı hazırlamayı deneyimleyen öğretmen adaylarının okuma-yazmaya yönelik

- tutumlarının ve bilgi-iletişim teknolojileri yeterlilik algılarının belirlenmesi.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (4) , 1700-1712. DOI: 10.24106/kefdergi.4111.
- Geçgel, H., Kana, F., Vatansever, Y. Y. ve Çalık, F. (2020). “Türkçe öğretmeni adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9 (4), 1646-1669.
- Gömleksiz, M. N. (2004). “Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği.” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403 – 422). New York: Longman
- Günel, G. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Güneş, F. (2010). “Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme.” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20.
- Güneş, F. (2011). “Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar.” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148.
- Güneş, F. (2012). “Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme.” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Güneş, F. (2013). “Görsel okuma eğitimi.” *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2 (1) , 1-17.
- Güneş, F. (2016). “Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler.” *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5 (1), 1-18.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi: Ankara. DOI:10.14527/9786053644927
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama Teknikleri 1: Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Grafiker Yayınları: Ankara.
- Gündüzalp, C. (2021). “Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10 (3), 1158-1177

- Güngör, A. (2005). "Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 101-108.
- Gürer, N. (2021). Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma Ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güven, Z, A, (2014). "Ortaokul Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri." *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 1-22.
- Fyle, B. (1985). "Encouraging creative thinking in children." *Teacher Education Quarterly*, 12 (1), 30-35. <https://www.jstor.org/stable/23474562>.
- Han, Ş. (2020). Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Hızır, B. (2014). İlköğretimde Yaratıcı Okumanın Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.
- Işık, A. D. ve Saygılı, G. (2015). "Yaratıcılığı geliştirme tekniklerinin öğrenilmesinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi." *Bartın University Journal of Faculty of Education*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 133-139.
- Işıksalan, S. N. (2018). "Effects of intertextual reading on creative reading skills." *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (4), 273-288.
- İşler, N.K. ve Şahin, A.E. (2016). "Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması." *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 174-186.
- İşleyen, T. ve Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 199-208.
- Kaçar, K. (2015). Hızlı Okuma Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okumaya İlişkin Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Elazığ.

Kana, F. (2013). Argümantasyona dayalı dil eğitimi yaklaşımının Türkçe öğretmeni eğitiminde uygulanmasına yönelik karma gömülü deneysel çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.

Kana, F. (2015). “Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı eğitim anlayışı.” *Tarih Okulu Dergisi*, 8 (23), 1-18.

Kana, F. (2014). “Ortaokul öğrencilerinin üstbilgi okuma stratejileri farkındalık düzeyleri.” *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 100-121.

Karaçelik, S. (2022). “Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi.” *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 42-61.

Karadüz, A. (2010). “Dil becerileri ve eleştirel düşünme.” *Turkish Studies*, 5 (3), 1566-1593.

Karadüz, A. (2011). “Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri.” *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 134-152.

Karakuş, A. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bireysel Girişimcilik Algıları İle Eleştirel Düşünme Standartları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halis Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. ve Özelçi, S. (2012). “Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlikleri.” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1) , 207-221.

Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). “Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi.” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1) , 225-243.

Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Pegem Yayıncılık: Ankara. DOI:10.14527/9786053649342

- Kartal, E. ve Çağlar Özteke, H. (2010). “İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi.” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 372- 380.
- Kasap, D. (2019). Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma Ve Yaratıcı Yazma Erişimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kasap, D. ve Susar Kırmızı, F. (2017). “Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması.” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 166-175.
- Katranlı, M. (2015). “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi.” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 49-62. DOI: 10.16916/aded.41165
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). “Geçmişten günümüze akıcı okuma.” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (171) , 189-208.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıran, M. S. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kırmızı, F. (2008). “Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi.” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23) , 95-109.
- Kocaarslan, M. ve Çeliktürk, Z. (2013). “Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi.” *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2 (2), 344-362.
- Koç, B. , Demirkaya, E. ve Selçuk, S. (2021). “Biçimbilimsel yaklaşım ve yaratıcı okuma tekniği ile hazırlanan oyunun Dede Korkut hikayelerinin kavranmasına etkisi.” *Bilim Armonisi*, 4 (1), 20-31. DOI: 10.37215/bilar.827031.

- Koçak, E. (2020). “Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi.” *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4 (1), 17-30.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). “Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi.” *Eğitim ve Bilim*, 43 (193). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7385>.
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü.” *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 522-531.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). “Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı.” *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28) , 74-95.
- Kurudayıoğlu M. ve Çelik, G. (2013). “Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları.” *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-138.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi.” *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 483-496. DOI: 10.31592/aeusbed.621132.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (54), 184-199.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). “21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi.” *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28, 283-298.
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). “İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 771-788.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). “Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi.” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (3), 53-70.
- Kutluca, A. (2018). “Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi.” *Asya Öğretim Dergisi*, 6 (1), 1-20.

- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). “Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri.” *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (1), 11-32.
- Maden, S. (2012). “Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri.” *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 1-16.
- Martin C. E. ve Cramond B. (1983). “Creative reading: Is it being taught to the gifted in elementary schools?” *Journal for the Education of the Gifted*, 6 (2), 70-79. DOI:10.1177/016235328300600202.
- Mazhar, B. (2018). “Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi.” *Turkish Studies*, 13 (4), 49-64.
- McCullough, C. M. (1954). “Teaching Creative Reading.” *Journal of Education*, 136 (7), 200-203.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Erişim: 10 Ağustos 2021, <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- Moorman, K. ve Ram, A. (1994). *A Functional Theory of Creative Reading. Technical Report Series*. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Moorman, K. ve Ram, A. (1996). The Role of Ontology in Creative Understanding. In *Proceedings of the 18th Annual Cognitive Science Conference*, San Diego.
- Muhtar, S. (2006). Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisine Öğrenci Başarısına Olan Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, A. ve Kutlu Kalender, M.D. (2018). “Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki.” *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (2), 170-186. DOI:10.17244/eku.319267
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1535-1552.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Öncü Basımevi: Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri 1: Okuma Eğitimi*. Öncü Basımevi: Ankara.

- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). "İleri okur ve üstbiliş eğitimi." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (1), 158-177.
- Özdemir, E. B. ve Arık, S. (2018). "Çocukların üstbilişsel farkındalıkları ile sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi." *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3 (1), 1-22.
- Özdemir, S. (2018). "Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri." *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7 (1), 296-315. DOI: 10.14686/buefad.381007.
- Özdemir, S. M. (2005). "Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-316.
- Özdemir, Y. (2020). "İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin metin içi anlam kurma becerilerinin incelenmesi." *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (2), 124-136. DOI: 10.35233/oyea.732195.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2015). "Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları." *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 348-358.
- Özerbaş, M. A. (2011). "Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi." *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 675-705.
- Özkan, B. ve Şahbaz, N. (2011). "Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri." *Sakarya University Journal of Education*, 1 (1) , 32-43.
- Özerbaş, M. A. (2020). "Öğretim teknolojileri temel kavramlar". M. A. Özerbaş (ed.). içinde *Öğretim Teknolojileri* içinde (ss. 4-12). Pegem Akademi: Ankara.
- Öztürk, Ş. (2004). "Eğitimde yaratıcı düşünme." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 77-84.
- Öztürk, S. K. (2007). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Öztürk, E. ve 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.
- Partnership for 21st Century Skills (2009) Framework for 21st century learning. Erişim: 20.07.2022, <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Rasinski, T.V. (2003). *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies For Building Word Recognition, Fluency, And Comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. ve Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed.) (pp. 94-113). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S.J. (1979). “The method of repeated readings.” *Reading Teacher*, 32, 403-408.
- San, İ. (2001). “Yaratıcı düşünme ve temel öğrenme.” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 22(Aralık).
- Sarıoğlu A.İ. (2021). Dil Becerileri Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve Tekniklerin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanımının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Saracaloğlu, A., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). “Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki.” *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2) , 187-206.
- Sarar Kuzu, T. (2004). “Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (1), 55-57.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, R.J. (1974). *Using Reading to Stimulate Creative Thinking in the Intermediate Grades*. (Michael Labuda, Ed.). In *Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence*.. Delaware: IRA.

- Sur, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Eğitim Kitabevi: Konya.
- Şen, Ü. (2009). “Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.” *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1 (2), 69-89.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlik*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Şimşek, T. (2005). “Çocuk şiirleri.” *Hece Dergisi*, 9. 104-105.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Data Yayınları: Elazığ.
- TDK. (2021). <https://sozluk.gov.tr>. Erişim Tarihi: 05.06.2022.
- Temizkan, M. (2008). “Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi.” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Temizkan, M. (2011). “Öğretmen adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanlışları.” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 29-47.
- Temizkan, M. (2013). “Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları.” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 195-223.
- Tiryaki, E. N. ve Karakuş, O. (2019). “Türkçe öğretmen adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi.” *Journal of Advanced Education Studies*, 1 (1), 1-11.
- Topçuoğlu, F. ve Yeğen, Ü. (2013). “Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç- gereçlerini kullanma durumları.” *Turkish Studies*, 8 (4), 1351-1365.
- Tuğrul, B. (2006). “Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama.” *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (2), 99-110

- Tuna, L. (2016). Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tunagür, M. ve Aydın, E. (2021). “Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlikleri.” *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10 (4) , 1562-1580. DOI: 10.30703/cije.877013.
- Tuzlukova, V., Eltayeb, C. ve Gilhooly, A. (2013). ‘‘Encouraging Creative Reading in EFL Classroom. 3.’’ *International Conference on Foreign Language Learning And Teaching*, 2 (1), 237-248.
- Türkel, A. ve Ünlücömert, N. (2013). “Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri.” *Turkish Studies (Elektronik)*, 8 (12), 1345-1358.
- Tüzel, S. (2013). “Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi.” *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (2) , 133-151.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Detay Yayıncılık: Ankara.
- Uludağ Kırçıl, R., Akın Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2021). “İlkokulda yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimi perspektifinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10 (3), 1137-1157.
- Ungan, S. ve Buçan, B. (2022). “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelenmesi.” *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7 (1) , 46-64.
- Uysal, P.K. (2021). “Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: okuma tiyatrosu.” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (1) , 76-93. DOI: 10.16916/aded.817654.
- Uzun, G. L. (2009). “Yaratıcı bir süreç olarak okuma.” *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Uzun, G. L. Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: ilköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. (L. Uzun ve Ü. Bozkurt Ed.) İçinde *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* (s. 181-205).

- Uzunkol, E. (2013). "Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 70-83.
- Yalçın, S. (2018). "21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar." *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (1), 183-201.
- Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2010). "Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi." *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 201-209.
- Yemenici, A. ve Ulu, H. (2020). "Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi." *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1406-1420.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). "Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı." *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2020). "Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması." *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (25), 3874-3915.
- Yetgin, A. (2020). İlkokulda Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Eleştirel Düşünme Ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yetgin, A. ve Katrancı, M. (2021). "İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi." *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10 (4), 33-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldız, M. (2013). "İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi." *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 260-271.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 793-815.
- Yılmaz, B. (2004). "Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı." *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.

- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). “Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 323-350.
- Yılmaz, N. (2009). “Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı.” *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 93-116.
- Yılmaz, M. (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi, Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı F. (2017). “Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (3), 1726-1742.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2020). “Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi”. *International Journal of Field Education*, 6 (1), 1-23. DOI: 10.32570/ijofe.538115
- Yurdakal, İ. H. (2018). Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yurdakal, H.İ. (2019). “Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi.” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144. DOI: 10.9779/pauefd.492812.
- Yüksel, A. (2010). “Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma.” *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.

EKLER

EK 1. YARATICI OKUMAYA İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bu ifadeler sizlerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarınızı değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra size uygun olan görüşe çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim.

a) Cinsiyet? Kız () Erkek ()

b) Yaş? (Lütfen yazınız)

Maddeler	Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katılmıyorum
Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım.			
Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.			
Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.			
Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.			
Okuduğum metne yeni bir son eklerim.			
Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.			
Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.			
Okuduğum metinde geçen mekan olgusunu değiştirip yeniden yazarım.			
Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.			
Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.			
Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim.			
Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.			
Okuduğum metinde yazarı sorgularım.			
Okuduğum metindeki yazarın yerine kendimi koyarım.			
Okuduğum metnin yazarının ruh halini belirlerim.			
Okuduğum metindeki karakterlerin fikirlerini belirlerim.			
Okuduğum metindeki karakterlerin özellikleri ile kendi özelliklerimi karşılaştırırım.			
Okuduğum metinde yer alan karakterin davranışlarını sorgularım.			
Kendimi okuduğum metindeki karakterin yerine koyarım.			
Okuduğum metinde yer alan karakter ile empati kurarım.			
Okuduğum metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler getiririm.			
Okuduğum metinde yer alan karakterin farklı kültürlerde nasıl davranacağını sorgularım.			
Okuduğum metne yeni bir karakter eklerim.			
Okuduğum metindeki karakterlerin yerlerini değiştiririm.			
Okuduğum metindeki karakterlerin duygusal özelliklerini belirlerim.			

EK 2. YARATICI OKUMAYA İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

YARATICI OKUMA SORULAR

(Yaratıcı okuma hakkında öncesinde biraz bilgi verilebilir.)

- 1.**Öğretmen adayı olarak yaratıcı okuma hakkında bilgi ve fikirlerinizi kısaca açıklayınız? Sizce Yaratıcı okuma nedir?
- 2.** Yaratıcı okumayı bilen öğretmen, 21.yüzyıl becerilerine uygun öğrenci yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim sistemini nasıl etkiler?
- 3.**Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma destek olmak adına yaratıcı okumayı nasıl kullanabilirsiniz?
- 4.**Lisans eğitiminizde yaratıcı okumaya yönelik yeterince bilgi aldınız mı? Cevabınıza göre yaratıcı okumanın okuma eğitimindeki yeri ile ilgili kişisel görüşlerinizi paylaşınız.
- 5.**Kitap okuma sürecinizde kendinizi aktif kılmak ve daha verimli bir okuma yapmak için nasıl bir yol izliyorsunuz?
- 6.** Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan amaçlarda yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesine vurgu yapılmıştır. Yaratıcı düşünmeyi yaratıcı okuma yaparak destekleyebilmek mümkün müdür?
- 7.**Yaratıcı okuma ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek istediğinizde öğrencilere nasıl etkinlikler ya da materyaller sunardınız?
- 8.** Öğretmen adaylarına okuma eğitimi derslerinde yaratıcı okumaya yönelik nasıl bir eğitim verilmelidir?
- 9.**Yaratıcılık nedir ve Türkçe eğitiminde yeri nedir?
- 10.**Okuduğunuz bir metni kendi bakış açınız ve hayal gücünüzle yorumlayarak yeniden yazmak istediğiniz oldu mu? Nedeniyle açıklayınız.
- 11.** Yaratıcı okumanın ihmal edilen bir alan olduğunu düşünüyor musunuz? Düşüncenizi sebepleriyle açıklayınız.

ÖZGEÇMİŞ

