

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN HAYAT BİLGİSİ
DERSİNDE ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

BİRSEN ÖZÇİFTÇİ

AMASYA
Ocak – 2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN HAYAT BİLGİSİ
DERSİNDE ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Birsen ÖZÇİFTÇİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

AMASYA – 2025

TEZ ONAY SAYFASI

Birsen ÖZÇİFTÇİ tarafından hazırlanan “Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Ürünlerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 27/12/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

.....

Üye : Prof. Dr. Emre ÜNAL

.....

Üye : Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

.....

Doç. Dr. Hadi BELGE

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

27/12/2024

Birsen ÖZÇİFTÇİ

İmza

ÖZET

YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Birsen ÖZÇİFTÇİ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Aralık/2024

Danışman: Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

Bu araştırmada yaratıcı okuma etkinliklerinin 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, başarı algılarına ve yaratıcı okuma sürecine ilişkin değerlendirmelerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi “Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma uygulamalarının eleştirel düşünme becerileri, başarı algıları ve yaratıcı okuma sürecine yönelik değerlendirmelerine etkileri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiş, nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nicel boyutta “ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen” şeklinde gerçekleştirilen araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Örneklemi 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Amasya ili Hamamözü ve Göynücek ilçelerindeki 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu olarak Hamamözü Atatürk İlkokulunda öğrenim gören öğrenciler seçilmiştir. Yaratıcı okuma etkinlikleri uygulamalarından önce ve sonra gruplara “İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği”, “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği” ön-test ve son-test şeklinde uygulanmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen verilere parametrik testler uygulanmıştır. Yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı farka neden olmadığı bulunmuştur. Başlangıç durumları kontrol altına alındığında verilen eğitimlerde her iki grupta da puan artmasına karşın deney grubunda eleştirel düşünme eğilimi ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Başarı algısı ortalamaları arasında anlamlı fark olmasa da ortalama farklarına bakıldığında deney grubundaki artışın fazla olması yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin başarı algılarında olumlu yönde bir değişime neden olduğunu göstermektedir. Araştırmada üçüncü değişken yaratıcı okuma sürecine yönelik değerlendirmede de deney grubunun ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Her iki grubun ortalama puanları artış göstermiş olsa da bu artış deney grubunun son-test puan ortalamasında

daha fazla olmuştur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki yaratıcı okuma etkinlikleriyle ilgili deneyimlerini ve bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında, yaratıcı okuma uygulamalarının eğlenceli ve keyifli olduğu, Hayat Bilgisi konularını anlamayı kolaylaştırdığı, öğrencilerin okuma isteğinde artış meydana getirdiği, okunanlarla ilgili hayal kurmada ve okunanları zihinde canlandırmada etkili olduğu, öğrencilerin uygulamaların Türkçe, Fen Bilimleri ve Matematik dersinde de uygulanmasını istediği, yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin farklı fikirler üretmelerini ve bu fikirlerin paylaşımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yaratıcı okuma, eleştirel düşünme eğilimi, başarı algısı, hayat bilgisi dersi



ABSTRACT

EXAMINING THE IMPACT OF CREATIVE READING ACTIVITIES ON LEARNING OUTCOMES IN LIFE SCIENCES LESSONS

Birsen ÖZÇİFTÇİ

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Elementary Education, M.A., December/2024

Supervisor: Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

This study aims to examine the effects of creative reading activities on the critical thinking tendencies, perceptions of success, and the creative reading process of 3rd-grade students. The research problem is framed by the question, “What are the effects of creative reading practices in the Life Sciences course on critical thinking skills, perceptions of success, and the creative reading process?” The research was conducted using a mixed-methods approach, employing both quantitative and qualitative methods. The quantitative aspect of the study was conducted using a ‘pre-test post-test control group quasi-experimental design,’ while the qualitative aspect utilized case study design. The sample of the study consists of 3rd-grade students from the Hamamözü and Göynücek districts of Amasya during the 2023-2024 academic year. Students attending Hamamözü Atatürk Primary School were chosen as the experimental group. Before and after the implementation of creative reading activities, groups were administered the “Perception of Success Scale for Primary School Students,” the “Critical Thinking Tendencies Scale for Primary School Students,” and the “Creative Reading Process Evaluation Scale” in the form of pre-tests and post-tests. The data were transferred to a computer environment and analyzed using SPSS software. Parametric tests were applied to data that were determined to show normal distribution. It was found that creative reading activities did not cause a significant difference in students' critical thinking tendencies. When initial conditions were controlled, although both groups showed an increase in their scores, the average scores of the experimental group in critical thinking tendencies were higher. While there was no significant difference in the average scores of perceptions of success, the greater increase in the experimental group suggests that creative reading activities positively affected the students' perceptions of success. No significant difference was observed between the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups in the third variable, the creative reading process. Although both groups showed an increase in average scores, this increase was more pronounced in the post-test average score of the experimental group. To uncover the experiences, thoughts, and

perspectives of the students regarding the creative reading activities they engaged in during the Life Sciences course, a semi-structured interview was applied. Following interviews with the students, it was concluded that creative reading practices were enjoyable and entertaining, facilitated the understanding of Life Sciences topics, increased students' desire to read, were effective in imagining and visualizing what was read, and that students expressed a desire for these practices to be applied in Turkish, Science, and Mathematics classes as well. It was also found that creative reading practices enabled students to generate different ideas and share those ideas.

Keywords: creative reading, critical thinking tendency, perception of success, life science course



ÖNSÖZ

Okuma yalnızca bilgi edinmeden ibaret değildir. Yaratıcı bir eylem olarak bireyin hayal gücünü ve farklı bakış açıları geliştirmesini destekler. Bu çalışma ile yaratıcı okuma kavramının derinliklerine inilerek bireysel katkılarına keşfetmek amaçlanmıştır. Yaratıcı okuma uygulamalarının etkisinin incelendiği bu araştırmaya pek çok değerli insanın katkısı olmuştur.

Beni başarabileceğime inandıran, bu yolda desteğini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, içtenlik ve hoşgörü ile çalışmamın tüm aşamalarında yanımda olan, kendileri ile tanışmamın büyük bir şans olduğu değerli danışmanım Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden bu yana çalışmamın her aşamasında yanımda olan, verdiği emeklerle süreci kolaylaştıran kıymetli eşim Mustafa ÖZÇİFTÇİ' ye katkılarından dolayı teşekkür ederim. Hayatımın her anında olduğu gibi tez yazım sürecimde de desteklerini ve sevgilerini hissettiğim aileme, kızım Begüm ve oğlum Yiğit'e bu süreçte gösterdikleri fedakârlık, sabır ve anlayıştan ötürü minnettarım. İyi ki varsınız.

Birsen ÖZÇİFTÇİ

27/12/2024

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Tanımlar.....	4

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Okuma.....	5
2.2. Yaratıcılık	7
2.3. Yaratıcı Okuma.....	9
2.3.1. Yaratıcı Okuma Etkinlikleri	11
2.4. Hayat Bilgisi Dersi.....	13
2.5. Eleştirel Düşünme Eğilimi.....	15
2.6. Başarı Algısı	16
2.7. Yaratıcı Okuma ile İlgili Yapılan Araştırmalar	17

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	22
3.1. Araştırmanın Modeli.....	22
3.2. Evren ve Örneklem	22
3.3. Verileri Toplama Araçları.....	23

3.3.1. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	23
3.3.2. İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği	24
3.3.3. Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	24
3.3.4. Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	25
3.3.5. Uygulama Süreci	25
3.4. Verilerin Analizi	27

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	29
4.1. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	29
4.2. Başarı Algısına İlişkin Bulgular	30
4.3. Yaratıcı Okuma Sürecine İlişkin Bulgular.....	31
4.4. Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	32

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	37
------------------	----

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	45
6.1. Sonuçlar	45
6.2. Öneriler	46
KAYNAKÇA	47

EKLER	55
-------------	----

Ek 1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği.....	56
Ek 2. İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği	58
Ek 3. Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	59
Ek 5. Ölçek İzinleri	62
Ek 6. Etik Kurul İzni	64
Ek 7. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	66
Ek 8. Ders Planı Örneği	67

ÖZ GEÇMİŞ **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılımı	23
Tablo 2. Etkinlik ve Kazanım Dağılımı	26
Tablo 3. Deney Grubuna Ait Ölçeklerin Betimsel Analizi	27
Tablo 4. Kontrol Grubuna Ait Ölçeklerin Betimsel Analizi	27
Tablo 5. EDE Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-testi Sonuçları.....	29
Tablo 6. EDE Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Betimsel İstatistikler.....	29
Tablo 7. EDE Son Test Puanları ANCOVA Sonuçları.....	29
Tablo 8. EDE Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları.....	30
Tablo 9. Gruplara Göre BA Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları	30
Tablo 10. BA Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları	30
Tablo 11. BA Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları	31
Tablo 12. YO Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları	31
Tablo 13. YO Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları	32
Tablo 14. YO Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları.....	32
Tablo 15. Yaratıcı Okuma Uygulamalarına Yönelik Temalar ve Kodlar	33

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı simgeler ve kısaltmalar, yanda açıklamaları verilmek üzere aşağıda listelenmiştir.

Simgeler	Açıklama
N	Kişi sayısı
$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
p	Anlamlılık değeri
s	Standart sapma
sd	Serbestlik derecesi
min	Minimum
max	Maximum

Kısaltmalar	Açıklama
HBÖP	Hayat Bilgisi Öğretim Programı
BA	Başarı Algısı Ölçeği
EDE	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
YO	Yaratıcı Okuma Süreci Değerlendirme Ölçeği
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Toplumların ilerlemesinde ve gelişiminde eğitim önemli bir yere sahiptir. 20. yüzyılın ortalarından itibaren bireylerin yalnızca okur-yazar olmaları yeterli gelmemeye başlamıştır. Teknoloji alanında yaşanan ilerlemelerle birlikte insanların fiziki gücüne olan ihtiyaç azalarak üst düzey zihinsel becerilere sahip bireyler yetiştirilmesinin gereği ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen iletişim, liderlik, girişimcilik, iş birliği gibi becerilere sahip problem çözebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler olma yolunda en önemli adım okuma olarak bilinmektedir. Okumanın ilk basamağı olan alıcı okuma ile bu becerilerin kazandırılması mümkün olmayacaktır. Alıcı okumada birey pasif bir okuma yapacağından bilgiyi sadece alan konumundadır. Okuma stratejileri kullanılarak metni anlama ve yorumlama ve düşünme becerilerinin aktif kullanımı bu noktada yarar sağlayacaktır. Üstbiliş okuma stratejilerini kullanan okurlar okuduğunu anlamakla yetinmeyerek okuduklarından yeni düşünceler üreterek yaratıcılığı okuma sürecinde kullanırlar (Özbay ve Bahar, 2012).

Bilgi çağına ayak uydurabilmek okurun sürece aktif şekilde katılmasını sağlayacak okuma becerilerinin gelişmesiyle mümkün olacaktır. Akyol (2006) okuma tanımını “*yazar ve okur arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci*” olarak yapmaktadır. Bu kapsamda yaratıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan yaratıcı okuma uygulamaları dikkat çekmektedir (Yurdakal, 2018). Yaratıcı okumanın temelinde okuyucunun tecrübeleri ve okuma materyalleri yer almakta ve yaratıcı okuma çocuğun eleştirel analizlerine ve bilgiyi değerlendirerek senteze ulaşmasına dayanmaktadır (Wikstrom, 1976). Baki (2020) özgün ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde modern okuma yöntemlerinin kullanımına dikkat çekmektedir. Bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin ön plana çıkarıldığı yaratıcı okuma, okunanların zihinde yeniden şekillendirilmesine olanak verir. Yaratıcılığın keşfedilmesi, gelişimi ve değerlendirilmesi bakımından eğitim kurumları son derece önemlidir (Şahin, 2003). Gelişmiş bir toplum olma noktasında öğrencilerin yaratıcılıklarının keşfi ve geliştirilmesi öğretmenlerin yol göstericiliği ile gerçekleşecektir. İlkokul yıllarında kazanılan okuma alışkanlığı sayesinde yaratıcılık için zemin hazırlanmış olacaktır. Yazılanların farklı açılardan değerlendirilerek çok yönlü düşünmeyi temel alan yaratıcı okuma, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak yaratıcılıklarını geliştirmelerine imkân verir. Okuma esnasında hayal gücünü kullanarak özgün düşüncelerin ortaya konmasında alt yapı oluşturulmasını sağlar (Kasap, 2019). Problemlere farklı açılardan yaklaşılması, sıradan kalıpların dışına çıkılarak

üstbilişsel becerilerin kullanıldığı, araştırmacılar tarafından bu denli önemli görülen yaratıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı düşünülmektedir.

Alan yazında yaratıcı okumayı konu alan araştırmalar (Aytan, 2014; Gürer, 2021; Han, 2020; Hızır, 2014; Işıksalan, 2018; Kasap, 2019; Kayır, 2022; Türkel ve Ünlücömert, 2013; Uzun vd., 2011; Yetgin, 2020; Yurdakal, 2018) içerisinden Hayat Bilgisi dersi ile yaratıcı okumayı birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yaratıcı okumanın önemini vurgulamak, Türkçe Dersi dışında uygulanabilirliğini ve etkilerini belirlemek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Yaratıcı okuma etkinliklerinin 3. sınıf öğrencilerinin başarı algılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve yaratıcı okuma sürecine yönelik değerlendirmelerine etkisinin incelenmesi bu araştırmanın amacıdır. Araştırmanın problemini “Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma uygulamalarının eleştirel düşünme becerileri, başarı algıları ve yaratıcı okuma sürecine yönelik değerlendirmelerine etkileri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya yönelik alt problemler şu şekildedir:

1. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile mevcut Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın (HBÖP) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ön-test puanları arasındaki fark nedir?
2. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile HBÖP'nin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri son-test puanları arasındaki fark nedir?
3. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile HBÖP'nin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ön-test son-test puan değişimi nasıldır?
4. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile HBÖP'nin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı algıları ön-test puanları arasındaki fark nedir?
5. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile HBÖP'nin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı algıları son-test puanları arasındaki fark nedir?
6. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile HBÖP'nin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı algıları ön-test son-test puan değişimi nasıldır?
7. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile HBÖP'nin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma sürecine yönelik değerlendirmeleri ön-test puanları arasındaki fark nedir?

8. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile HBÖP'nin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma sürecine yönelik değerlendirmeleri son-test puanları arasındaki fark nedir?
9. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile HBÖP'nin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma sürecine yönelik değerlendirmeleri ön-test son-test puan değişimi nasıldır?
10. Yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, yaratıcı okuma sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Yaratıcılık ve okuma becerilerinin bir araya geldiği yaratıcı okuma, bilgi çağında bireylerin uyum sağlaması gereken önemli bir yetkinlik olarak öne çıkmaktadır. Yaratıcı okuma etkinlikleri ile bireylerin hayal gücünü etkin kullanabileceği, yaratıcılıklarının gelişebileceği, olaylara eleştirel bir gözle bakabileceği ifade edilebilir. Bu etkiler göz önünde bulundurularak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin kullanımının eleştirel düşünme eğilimleri ile başarı algılarına etkilerinin incelenmesi, ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması bakımından önemli görülmektedir. Ülkemizde özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde (Aytan, 2014; Gürer, 2021; Han, 2020; Hızır, 2014; Işıksalan, 2018; Kasap, 2019; Kayır, 2022; Türkel ve Ünlücömert, 2013; Uzun vd., 2011; Yetgin, 2020; Yurdakal, 2018) yaratıcı okuma etkinliklerinin Hayat Bilgisi dersinde kullanıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmada yaratıcı okuma etkinlikleri diğer çalışmalardan farklı olarak Hayat Bilgisi dersinde kullanıldığı için önem taşımaktadır. Hayat bilgisi dersi ilkokulda ilk üç yıl işlenen derslerden biri olarak sonraki yıllarda öğrencinin göreceği fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin hazırlığı niteliğindedir. Bu dersin içeriğindeki konular yaşamın içinden, çocuğun farklı fikirler üretmesine, dünyayı algılaması ve anlam vermesinde yol göstericidir. Bu bağlamda yaratıcı okuma etkinlikleri düşünme becerilerine ve diğer derslerdeki yönlendirici etkisi önemli görünmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bilgilerin araştırmacılara konuya ilişkin araştırma fikirleri oluşturmada yardımcı olacağı, derslerinde yaratıcı okuma uygulamalarını kullanmak isteyen eğitimcilere de katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında Amasya ili Hamamözü ilçesinde bir ilkokulda öğrenim gören 27 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle,
- 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde “Okulumuzda Hayat” ünitesinde uygulanan yaratıcı okuma etkinlikleriyle,
- Veri toplama amacıyla kullanılan “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”, “İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği”, “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği” isimli ölçeklerden ve “Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” üzerinden sağlanan verilerle sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına içten ve samimi yanıtlar verdiği,
- Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin mesleki olarak benzer nitelikte oldukları varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Okuma: Okurun ön bilgilerini kullanarak, uygun bir ortamda yazar ile okurun iletişimine bağlı olarak gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006).

Yaratıcı okuma: Bireylerin yaratıcı okuma sürecine etkin olarak dahil olduğu ve okuma sürecinde yaratıcı olma, hayal gücü ve eleştirel düşünme gibi becerilerini kullanmasına olanak tanıyan bir okuma yaklaşımıdır (Kasap ve Susar Kırmızı, 2017).

Eleştirel düşünme: Bir konu, fikir ve olgu üstüne; tutarlı, mantıklı, doğru akıl yürütme gibi birtakım yöntem ve ölçütleri temel alarak tutarlı ve makul sonuçlara ulaşmayı hedefleyen düşünmedir (Gündoğdu, 2009).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal kısmını oluşturan okuma, yaratıcılık, yaratıcı okuma, yaratıcı okumanın eğitim ortamlarında kullanımı, eleştirel düşünme, başarı algısı ve ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Okuma insan hayatının vazgeçilmez bir parçası olarak tüm zamanlarda önemini sürdürmüştür. Okuma süreci görsellerle başlamış, insanlar mağara duvarlarına resimler ve motifler çizerek iletişim kurmaya çalışmışlardır. Yazının bulunması ile birlikte bilgi kaynaklarının sayısı artmış, okuma insanlar için gerekli hale gelmiştir. Günümüzde okuma, bireylerin mutlaka sahip olması gereken dil becerilerinden biri olarak kabul görmektedir (Arıcı, 2012).

Bilim insanları okumayı farklı şekillerde tanımlamışlardır. Yapılan tanımların ortak noktaları vardır fakat genel kabul görmüş bir okuma tanımı bulunmamaktadır. TDK okumayı “Bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” olarak tanımlamıştır. Demirel (1999) okumanın tanımını; “bilişsel davranışlar ile psikomotor becerilerin kullanımıyla sembollerini anlamlandırma” şeklinde yapmıştır. Akyol (2006), okuyucu ve yazar arasında aktif ve etkili iletişimin gerekli olduğu, dinamik bir anlam kurma süreci; Güneş (2013), metindeki bilgileri ön bilgiler ile bütünleştirip yeniden anlam kurma süreci; Aytaş (2005), duyu organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavramaya çalışmasıyla ortaya çıkan karmaşık faaliyet; Epçaçan (2009), insanlığın bilgi kapasitesini yükselten, düşüncelerine ve inançlarını şekillendiren, kişilik kazanmasında etkin rol oynayan süreç şeklinde tanımlamıştır. Okuma üzerine yapılmış araştırmalarda farklı tanımlamalar yapılmakla birlikte, yapılan tanımlarda sembollerin seslendirilmesi, anlama, kavrama ve yorumlamaya dikkat çekilmiş; bilişsel becerilerin kullanılmasını gerekli kılan karmaşık bir faaliyet olduğu belirtilmiştir.

Bireyler içinde bulunulan çağa ayak uydurabilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve kişisel gelişimini sağlayabilmek zorundadır ve bunu ancak okuma ile gerçekleştirebilirler. Okuma yalnızca eğitim kurumlarında değil, yaşamın her alanında bir ihtiyaçtır (Aytaş, 2005). Yetiştirilen bireylerde bulunması istenen niteliklerin kazanımında okuma büyük öneme sahiptir. Özgür ve eleştirel düşünme ile farklı bakış açıları geliştirebilme, kendini ve dünyayı

anlayabilme ve yorumlama gibi özellikler okuma ile kazandırılabilir (Adalı, 2010).

Okuma becerisini kazandırmaya yönelik olarak okullarda pek çok etkinlik ve uygulama yapılmaktadır. Öğrenciler okuma becerisi sayesinde farklı kaynaklara ulaşarak bilgi edinebilirler. Okuma sayesinde araştırma, öğrenme, tartışma, yorumlama ve eleştirel düşünme becerileri de kazandırılmaktadır (MEB, 2006). Bunun sonucu olarak neyin nasıl okunması gerektiği sorusu da ortaya çıkmaktadır. Bu soruların yanıtı olarak bireyler farklı okuma stratejileri ile karşı karşıya kalırlar. Okuma stratejilerinin kullanımı, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi ile doğrudan ilgilidir. Öğrencilerin okuma stratejilerini öğrenmesi, stratejilerin kullanımı konusunda cesaretlendirilmesi, teşvik edilmesi büyük önem arz etmektedir.

Okuma ile ilgili yapılmış çalışmalarda okuma stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası kullanılabilecek stratejiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma öncesi stratejiler; “tahmin etme ve planlama stratejileri”, okuma sırası stratejileri; “izleme-düzenleme stratejileri”, okuma sonrası stratejiler; “değerlendirme stratejileri” başlığı altında toplanmıştır (Karatay, 2023).

Okuyucunun okuduğu metni tam olarak anlaması okuma stratejilerine aktif katılımıyla gerçekleşecektir. Okuma etkinliği amaca uygun olarak gerçekleştirilirse; hızlı ve anlayarak okuyabilme, okunulana doğru ve çabuk anlama, kelime dağarcığının zenginleşmesi, anlatım gücünü geliştirme, kitap okumanın önemini kavrama, zamanı iyi değerlendirebilmek için okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme, dünyayı ve hayatı kitaplarla öğrenebilme, yeni tecrübeler kazanma ve düzeye göre kitap seçebilme gibi faydalar sağlayacaktır (Ünalın, 2006).

Okuma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin akademik başarısını etkilediği gibi sosyal açıdan da etkilerini gösterir. Okuma becerisinin yetersizliği pek çok problemi de beraberinde getirecektir. İyi bir şekilde gerçekleştirilmiş okuma eğitiminin bireye sağlayacağı faydalar Temizkan (2007) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Ders kitaplarının kolay okunması ve daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur.
- Kaynak kitaplardan daha iyi şekilde faydalanmayı sağlar.
- Eleştirme ve değerlendirme gibi becerilerin alışkanlığa dönüştürülmesinde etkilidir.
- Sözcük dağarcığını artırır.
- Yazılı ve sözlü olmak üzere her iki ifade yeteneğini de geliştirir.
- Dil bilgisi kurallarının öğrenilmesine yardımcı olur.
- İmla ve noktalama kurallarını doğru kullanılmasını sağlar.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar

vardır. Aktif bir süreç olan okumada okuyucu, önbilgileri ve tecrübeleri ile metindeki bilgileri birleştirerek yorum yapar ve anlamlandırır. İyi bir okuyucu metnin ana düşüncesini ortaya çıkararak sorgulama, bilişsel semboller kullanma, özetleme gibi stratejileri ilişkilendirerek kullanır. Öğrencilere okuma stratejileri tek tek öğretilmeli, zengin çeşitlilikte metinler kullanılmalıdır. Öğretmenler okuma stratejilerini uzmanlıkla kullandığı takdirde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişecektir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı süreçte en iyi edebiyat örnekleri kullanılmalıdır (Epçaçan, 2009).

Russell (1961) okumanın birbiriyle ilişkili dört düzeyde yapıldığını ifade etmiştir. Bunlar; metindeki anahtar sözcüklerden yola çıkarak sözcüklerin çağrıştırdığı bilgilerin hatırlanması, metne hızlı şekilde göz gezdirerek detaylı okumaya gerek olup olmadığına karar vermek, metnin anlaşılabilirliği için okuma ve yaratıcı okumadır. İyi bir okur, okuma esnasında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileriyle hayal gücünden yararlanmaktadır. Bu becerilerin kullanıldığı okuma, yaratıcı okuma içerisinde değerlendirilmektedir (Yetgin, 2020).

2.2. Yaratıcılık

Yaratıcılık, günümüzde her alanda sıkça karşılaştığımız bir kavram haline gelmiştir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramı; felsefe, psikoloji, sanat, sosyal bilimler ve eğitim gibi pek çok alanda ele alınmıştır (Onur ve Zorlu, 2017). Yaratıcılık alanında ilk çalışmaların Platon'a kadar uzandığı söylenmekte (Maba, 2019), ilk bilimsel çalışmaların ise Guilford öncülüğünde Amerikan Psikoloji Birliği tarafından başlatıldığı görülmektedir (Doğan, 2019). Yaratıcılığın bu denli önem kazanmasıyla birlikte bilim insanları yaratıcılık kavramını tanımlamaya çalışmıştır.

Yaratıcılık Latince “creare” kelimesinden gelmekte ve batı dillerinde “kreativitaet, creativity” şeklinde karşılık bulmaktadır. Kelime anlamı olarak doğurmak, meydana getirmek, yaratmak anlamına gelmektedir (San, 1985). Günümüzde bir gereklilik olarak karşımıza çıkan yaratıcılığın farklı boyutlarının öne çıktığı pek çok tanım yapılmıştır.

Besis (1973) yaratıcılığın yalnızca yoktan var etmek olmadığını söylemiştir. Guilford (1967) yaratıcılığı karşılaşılan en mühim problemlerin çözümü olarak; Torrance (1968) düzensizliklere, sorunlara, bilgi eksikliklerine ve uyumsuzluklara karşı duyarlı olma şeklinde tanımlamıştır. Honig (2001), yaratıcılığı hayal gücü, yenilikleri keşfetme, yapılmayanların yapılması, söylenmeyenlerin söylenmesi şeklinde tanımlamıştır. Foster (2005), bireylerde var olan farklı düşüncelerin ortaya çıkarılma süreci olarak tanımlamıştır.

Yaratıcılık, yapılan ilk bilimsel çalışmalarda birdenbire oluşan aydınlanma ve bilinçdışı süreçler şeklinde tanımlanmış; 1960'lı yıllardan itibaren yapılan tanımlarda bilgi birikimi

olarak ifade edilmiştir (Aslan, 2001). Ayrıca yaratıcılık 1960'lı yıllara kadar üstün zekalı bireylerin sahip olduğu bir nitelik olarak değerlendirilmiş, sonrasında üstün zekalı olmayan bireylerde de yaratıcılık potansiyelinin bulunduğu görüşü yaygınlaşmıştır (Arioğlu, 1999).

Yaratıcılığın günümüzdeki tanımlarında 'ürün, süreç, kişilik ve ortam' boyutları ele alınmaktadır (Aslan, 2001). Rıza (2001) yaratıcılığı mevcut kalıpların yıkılması, farklı fikirlere açık olmak, alışılmış düşüncelerin dışına çıkmak, yeni düşünceler oluşturmak, problemlere farklı yaklaşımlar geliştirmek, diğerlerinin takip ettiği rotadan çıkarak yeni bir düşünce ortaya çıkarmak, yeni teknikler veya yöntemler geliştirerek insanlara faydalı bir buluş gerçekleştirmek olarak tanımlamıştır. Maltepe (2006) yaratıcılık üzerine yaptığı kapsamlı tanımda bireylerin hayatında özel bir değeri olan, her bireyin sahip olduğu ve her dönemde ihtiyaç duyacağı bir beceri, gündelik hayattan akademik sahalara kadar olan işleyişler dizisi, tutum ve davranış şekli; güncel ve farklı şeyler oluşturma, çevreye olan farkındalığı yaratıcılık olarak ifade etmiştir.

TDK Güncel Sözlüğünde yaratıcılık "Yaratıcı olma durumu.", "Yaratma yeteneği", "Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık" şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan yaratıcılık tanımları birbirinden farklı olsa da tanımlarda ortak noktanın yeni ve farklı bir şey yapmak veya gözlenebilen bir ürün oluşturmak olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2006). Özerbaş (2011) yaratıcılığın tanımını; mevcut kalıpların dışına çıkmak, hayata farklı yönlerden bakmak, bilinmeyen merak etmek, problemler üzerinde farklı çözümler geliştirebilmek, diğerlerinin izlediği yoldan çıkarak yeni fikirler ortaya çıkarabilmek şeklinde yapmıştır.

Tanımlardan yola çıkarak her bireyin yaratıcılık becerisine sahip olarak dünyaya geldiği ve uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması ile bu becerinin geliştirilebileceği söylenebilir. Yaratıcılık sadece zeki öğrencilere atfedilen bir özellik gibi görünse de her öğrencinin belirli miktarda sahip olduğu bir özelliktir (Barnhardt, 1963; Özerbaş, 2011). Bilgi ve ihtiyaçların karşılanması noktasında yaratıcılık bir gereksinim haline gelmiştir. Bireylerin yaratıcılıklarının artırılmasında okullar büyük role sahiptir. Problem çözme, bilimsel yöntemlerin kullanımı ve araştırma yapabilme, karar verme becerisinin geliştirilmesi ile öğrenciler; hayal dünyalarının sınırlarını zorlayacaklar ve yaratıcılıkları gelişecektir (Baysal vd., 2013). Yaratıcılık öğrenilebilir bir beceri olduğundan, öğrenme ortamlarının sağlanması ile yaratıcılık becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi sağlanacaktır. Yaratıcı becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim programlarının destekleyici olması ve öğretmenlerin de bu konuya karşı duyarlılığı önem arz etmektedir (Karakuş, 2001). Öğrencilerin yaratıcılık konusunda çaba göstermesi cesaretlendirilirse; keşfeden, yenilikçi ve üretken bireyler olabilmeleri mümkündür (Öztürk,

2014).

2.3. Yaratıcı Okuma

Temelinde yaratıcılığın bulunduğu yaratıcı okuma, diğer okuma türlerini de içerisinde barındıran en üst seviyedeki okuma türüdür. Sorgulama, yorumlama ve yaratıcılığın önem kazanması bu becerileri geliştirici etkinliklere olan ilgiyi artırmış, beraberinde yaratıcı okuma yöntemi de yoğun ilgi görmeye başlamıştır (Kırçıl, 2022). Yenilikçi okuma yöntemleri ile birlikte bireylerin okunan metinlerden en üst düzeyde faydalanması amaçlanır. Eşsiz ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesinde modern okuma yöntemleri önemli bir yere sahiptir (Baki, 2020).

Toplumsal ihtiyaçların değişmesi, teknolojiye ilerlemeler ve bilimsel çalışmalarla eğitime yönelik fikirler de yenilenir. Doğduğu anda teknoloji ile tanışan günümüz öğrencilerinin fikir üretme ve proje oluşturup onu yürütmesi yapılandırımcı eğitim ile mümkün olacaktır. Günümüz öğrencilerinin ilgileri ve ihtiyaçları yenilikçi okuma yöntemlerini öne çıkarmaktadır. Yenilikçi okuma yöntemleri ile birlikte öğrenciler okudukları metinde daha aktif olacak ve içeriklerden üst düzeyde faydalanacaktır (Eren Yıldırım, 2022).

Davranışçı yaklaşımda eğitim-öğretim etkinliklerinde bilgiyi metinden elde etmek ve kavramak istenildiği için alıcı okuma, bilişsel yaklaşımda metinden alınan bilginin analiz ve sentez aşamalarından geçirildiği eleştirel okuma istenmekte, yapılandırımcı yaklaşımda edinilen bilgiyle etkileşimde bulunma ve yeni bilgilerin üretilmesi istenmektedir. Bu sebeple yaratıcı okumanın, yapılandırımcı yaklaşıma elverişli bir etkinlik olduğu ifade edilebilir (Yurdakal, 2018). Yazarın amaçlarının da önüne geçilen yaratıcı okumada, okuyucu deneyimi öne çıkmaktadır (McCullough, 1954). Yaratıcı okuma yönteminde birey, okuduklarında açık bir şekilde ifade edilmeyen yeni ve eşsiz fikirler oluşturur (Adams, 1968). Yaratıcı okumayı Moorman ve Ram (1994) okunanlarda yeniyi arama olarak tanımlamıştır. Okuyucu hayal ederek ve düşünerek okuma faaliyetine aktif şekilde katılır.

Smith (1965) okumayı “alıcı okuma, eleştirel okuma, yaratıcı okuma” şeklinde üç sınıfa ayırarak incelemiştir. Yazarın metinde anlatmak istediği durumları ve fikirleri öğrencilerin ortaya çıkardığı en basit okuma türü alıcı okumadır. Diğer okuma türlerinin yapılabilmesinin temel şartı alıcı okumadır. Okunanlar sonucunda doğru-yanlış şeklinde bir yargıya vararak analiz yapılan okuma türü eleştirel okumadır. Eleştirel okumada karşılaştırma ve bir değerlendirme yapılmaktadır. Eleştirel okumada birey deneyimleri ile yazarın şekillendirdiği bilgileri karşılaştırarak değerlendirme yapar (Karadüz, 2010). Yaratıcı okumada yapılan eleştirilere farklı ve yenilikçi çözümler üretilir. Yaratıcı okuma yapabilmenin temel şartı alıcı okuma ve eleştirel okuma yapabilmektir.

Yaratıcı okuma kavram oluşturma ve kavramları bir araya getirme faaliyetleriyle yakından ilişkili olması sebebiyle okumayı, alıcı bir dil becerisinden verici bir dil becerisine dönüştürmektedir (Uzun, 2009). Hikayelerin dramatize edilmesinde, müzik dinlerken, dans ederken ve karakterlerle ilgilenirken yaratıcı okuma kullanılabilir. Eğitsel etkinliklerin birçoğunda yaratıcılık becerisi kullanılmaktadır. Bu sebeple yaratıcı okuma, okuma türlerinin neredeyse tamamında kullanılmaktadır (Boothby, 1980). Üst düzey okuma becerilerinden olan yaratıcı okuma; anlama, kavrama, sorgulama, ilişkilendirme, yaratıcılığı harekete geçirme gibi özelliklerle beraber duygu ve düşüncelerin rahat bir şekilde ifade edilmesi becerisini de geliştirmektedir (Kasap, 2019).

Yaratıcı okumanın temelini yaratıcılık oluşturmaktadır (Aytan, 2016; Özerbaş, 2011). Yaratıcılık her okumaya dahil olan bir durumdur. Okuma gerçekleştirilirken özellikle öyküleyici metinlerin okunması sırasında bireyler, metinlere kendilerinden birtakım özellikler ya da detaylar katmaktadır (Luchetta, 2018). Yaratıcı okumanın metinlerin okunup çözümlenmesi sonrasında üst düzey zihinsel becerilerin kullanımını gerektiren etkinlikleri içerdiği düşünüldüğünde, farklı okuma türlerini de kapsadığı söylenebilir (Han, 2020).

Okuma metinlerinden sonra öğrencilere yöneltilen soruların ardından nesnel cevap vermeleri beklenir ve bunun sonucu olarak öğrenciler yanlış cevap verme endişesi ile korku duymakta ve cevap vermekten çekinmektedir. Bundan ötürü öğrencilerin öznel cevaplar vererek yaratıcılık yeteneğini ve hayal dünyasını geliştireceği cevaplar verme isteği uyandırılmalıdır (Yurdakal, 2018). Okurun aktif katılımı ile gerçekleştirilen etkinliklerde çok yönlü düşünme temel alınır. Yaratıcı okumada okurun farklı etkinlikler içinde olmasıyla yaratıcı fikir ve ürünlerin ortaya çıkması sağlanmış olur (İncik, 2012).

İlkokullarda yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulanması esnasında öğretmenlerin yapması gereken uygulamaları Adams (1968) şu şekilde sıralamaktadır:

- Okunan metnin konusunu başlıktan yararlanarak tahmin ettirme
- Okuma durdurulup metnin devamının tahmin edilmesi
- Metinde geçen olayların gerçek hayatta olabilme durumunun değerlendirilmesi
- Verilen görsellerin metnin içeriğine uygunluğunun tartışılması
- Metnin dramatize edilmesi ile sonuna eklemeler yapılması

Yaratıcı okuma uygulamalarının öğretim programlarına dahil edilmesiyle birlikte öğrencilerin okuma sürecine aktif katılım göstereceği ve okuma sürecinde eğleneceği için okuma alışkanlığı da kazanacağı düşünülmektedir. Moorman ve Ram (1994) tüm yaş seviyesindeki çocukların yaratıcı okuma yapabileceğini ve yaratıcı okumanın öğretim

programlarında yer alması gerektiğini dile getirmiştir.

Yaratıcı okumaya uygun olarak hazırlanan kitaplar okuyucuya veya uygulayıcıya rehberlik edeceğinden süreci kolaylaştıracaktır. Türkiye’de çocuk edebiyatı yazarlarının yaratıcı okuma etkinliklerini de içeren eserler hazırladığı görülmektedir. “Öğretmenler ve Ebeveynler İçin Yaratıcı Okuma Yaratıcı Yazma Etkinlikleri” (Hızır, 2018), “Resimlerle Konuşalım” (İprişoğlu, 2006), “Şimdiki Çocuklar Hala Harika” (İprişoğlu, 2010), “Eğlenceli Şeyler Kitabı” (Yener, 2014) bahsi geçen eserlere örnek gösterilebilir.

2.3.1. Yaratıcı Okuma Etkinlikleri

Yaratıcı okumanın yapısı sebebiyle yaratıcı okuma etkinlikleri standart değildir. Farklı etkinliklerle de yaratıcı okuma faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Hikâye yazma, metnin canlandırılması, resim yapma ve oyunlarla uygulamalar zenginleştirilebilir (Barnhardt, 1963). Uygulama yapılırken diğer derslerde de kullanılan teknikler uygulanabileceği gibi yaratıcı okumaya özgü teknikler de kullanılabilir (Yurdakal, 2018). Padgett (1997), yaratıcı okumaya özgü teknikleri şöyle açıklamıştır:

- Tek Kelime Değişimi: Cümlelerin dilbilgisi yapısını bozmayacak şekilde cümle içinde bir kelimenin çıkarılarak yeni bir kelimenin eklenmesiyle cümlelerin anlamı değiştirilir.
- Satır Atlama: Metin okunurken bir satır okunur, bir satır atlanır. İlk uygulamalarda zorlanılsa da zamanla eğlenceli olmaktadır.
- Satır Değişimi: İki farklı metin kullanılarak uygulanır. Birinci metnin ilk satırının okunmasının ardından ikinci metnin son satırı okunur. Süreç bu şekilde ilerler.
- Yer Değiştirme (Üstten veya Altan): Üst satırdaki bir kelime ile alt satırdaki başka bir kelime değiştirilerek metin farklılaştırılır.
- Kenarları Soluklaştırma: Metnin yer aldığı sayfanın bir kısmı soluklaştırılır ve anlamda oluşan boşlukların öğrenciler tarafından tamamlanması beklenir.
- Sayfa Atlamak: Bir sayfanın okunup bir sayfanın atlanarak okunması ile gerçekleştirilen bir tekniktir. Atlanılan sayfayı öğrencinin doldurması beklenir.
- Sayfa Tekrarı: Aynı sayfa iki kez okunur ve böylece öğrencilerin göz hareketleri de gelişme imkânı bulur.
- Göz Zihin Ayrımı: Okunan metin durdurulur, zihin okunanlardan uzaklaştırılır ve ardından tekrar metne dönülür. Normal okuma esnasında istenmeyen bir durum olsa da yaratıcı okuma uygulamalarında kullanılmaktadır.

- Sütun Karışıklığı: Gazete makalelerinde sütunlar karışık okunarak bir karmaşa oluşturulur. Oluşturulan karmaşa kasıtlı olarak yapılır.
- Satırlar Arası Akış: Satırların kaydırılıp birleştirilmesiyle yeni anlamların ortaya çıkarıldığı bir tekniktir.
- Kitapların Düellosu: Farklı konular üzerine iki kitabın aynı anda okunmasına dayanır. Öncelikle ilk kitabın bir bölümü okunur, ardından diğer kitabın bir bölümü okunarak süreç devam ettirilir.
- Gün/Gece Tonlaması: Metin okunur. Üzerinden zaman geçince kitabın bıraktığı izler hakkında konuşulur.
- Şablon: Boş bir kâğıttan çeşitli şekiller kesilir ve bir şablon hazırlanır. Şablon metnin üzerine konularak görünen yerler okunur. Metnin konusunun tahmin edilmesi sırasında kullanılabilecek bir tekniktir.
- Sessizlik: Yabancı dilde yazılmış bir metne ait görsellerden hareketle metin yeniden oluşturulur.
- Boş Sayfa Okuma: Öğrenciye boş bir sayfa verilir. Hayal gücü ve yaratıcılığını kullanarak metin varmış gibi okuma yapması beklenir. Gerçek bir okuma izlenimi verebilmek için göz hareketleri de işe koşulur.

Yaratıcı okuma süreci esnasında yapılabilecek etkinlikleri Torrance (1970); okunanların zihinde canlandırılması, metindeki detayları görme, okunanların yeniden oluşturulması, okunanların arkasını düşünebilme olarak dört aşamaya ayırmıştır.

Yaratıcı okumada esas olan çok yönlü düşündürme olması sebebiyle süreç; “Bu problemin nasıl çözüleceğini düşünümüyorsun?”, “Hikayedeki karakter ne hissetmiş olabilir?”, “Sen böyle bir durumla karşılaştın mı?”, “Metnin yazarı sen olsan hikâyeyi nasıl sonlandırırydın?” şeklinde sorularla başlatılabilir (Kasap, 2019). Yaratıcı okumada okurun dikkatini sonuca değil, satır aralarına yoğunlaştırılması istenir. Bu sebeple sorular okunan metnin sonunda değil, süreç içerisinde sorulmaktadır.

Yaratıcı okuma teknikleri ve materyallerinin kullanılmaması ile gereken desteğin sağlanmaması durumunda yaratıcı okuma gelişme gösteremeyecektir (İsaacs, 1974). Yaratıcı okumanın en üst düzeyde fayda sağlayacak şekilde uygulanabilmesi için etkinliklerin, öğrencilerin hayal gücünü geliştirecek şekilde, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir.

2.4. Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi Dersi eğitimciler tarafından çok yönlü değerlendirilerek farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Binbaşıoğlu (2003) Hayat Bilgisi dersini çocuğun yaşadığı çevreye uyumunun aktif, başarılı ve olumlu olmasını sağlayan bir ders olarak; Çelik (2020) çocukların hayata ilişkin olarak çevrelerinde olanları anlamlandırmalarını ve sürece uyum sağlayabilmek için kişisel nitelikler ile birlikte yaşam becerileri de kazandırılmasını amaçladığı şeklinde; Sönmez (2016) toplumsal gerçeklikle ilişki kurulan süreç olarak tanımlamıştır.

Hayat Bilgisi dersi iyi vatandaş yetiştirmeye yönelik, eğitim ortamlarında çocuklara yaşama ilişkin beceriler kazandırarak yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesini amaçlamaktadır (Aladağ, 2016). Hayat Bilgisi dersi ile sosyal bilimler ve doğa bilimleri konularının kaynaştırılarak ele alındığı, iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirilmeyi hedeflenmektedir (Sağlam, 2015).

Yapılan tanımlarda Hayat Bilgisi dersinin amacının, iyi birer insan ve iyi yurttaş yetiştirmek olduğu görülmektedir. Yetiştirilen bireylerin doğaya, çevreye, içinde bulunulan topluma uyumu ön planda tutulmaktadır. Hayat Bilgisi dersi ile yaşam becerilerinin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda ders olarak yer alan Hayat Bilgisinin temelleri sosyal bilimler ve fen bilimlerinin kaynaşmasıyla ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte toplumsal bilimler, doğa bilimleri, düşünce, değerler ve sanatı kapsamaktadır (Aladağ, 2016; Çelik, 2020; Sönmez, 2016).

Cumhuriyetin ilanı sonrasında ilkokullara yönelik program geliştirme çalışmaları yapılmış, 1924 yılında “İlk Mektepler Müfredat Programı” uygulamada yerini almıştır (Gözütok, 2003). İlk kez 1926 programı ile birlikte Hayat Bilgisi Dersi ismiyle ilkokul programlarında yer almıştır (Gündoğan, 2020; Tay, 2017).

1926 Programında Hayat Bilgisi dersinin amacı, bireyin kendini ve çevresini tanıyarak, gözlem ve incelemelerle iş ve etkinliklere alışıarak birtakım kavramları edinmesidir (Binbaşıoğlu, 2003). 1936 Programında Hayat Bilgisi dersinin hedefleri okulun ilk üç sınıfında öğrencilerin doğal ve sosyal hayatı kavraması, bulunduğu çevreyi incelemesi, tarih bilinci kazanması, doğal güzelliklerle ilgili farkındalık kazandırarak sevdirmek, milli duyguları uyandırarak geliştirmektir (MEB, 1936). 1948 Programında Hayat Bilgisi dersine ilişkin öğrencilerin toplum yaşamına uyumu için tarihi, coğrafi ve ahlaki niteliklerle, doğayı gözlemleyerek elde edilen tecrübeleri farklı alanlarda kullanmalarının gerekliliği dile getirilmektedir (Gündoğan, 2020). Yakın çevreyi tanıma amaçlı yetenek ve becerilerin geliştirilmesi, yurttaşlık vazife ve sorumlulukları, bireyler arası toplumsal ilişkiler, ekonomik

yaşam ve becerilerinin geliştirilmesi, daha iyi yaşamayı sağlayacak yeteneklerin geliştirilmesi 1968 Programına ait Hayat Bilgisi dersi amaçlarındandır (MEB, 1968). 1998 Programında önceki programlardan farklı olarak doğrudan gözlenen ve ölçülen eylemlerin yer aldığı davranışçı yaklaşımı temel almaktadır (Güven, 2010). 2005-2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı Türkiye’de ilk defa yapılandırmacılık temel alınarak geliştirilen programdır (Akyürek vd., 2017). Programın amaçları arasında; grup çalışması, iş birliği, sosyal katılım becerisini geliştirmeye yönelik, sağlıklı ve dengeli beslenmenin, bilişim teknolojilerinin doğru kullanımının geliştirilmesi, çevrenin temiz tutulması ve korunması yer almaktadır (MEB, 2015). Sarmal şekilde düzenlenen ve yapılandırmacılığın temel alındığı 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı; temel yaşam becerilerine sahip bireylerin yaşamını sağlıklı ve güvenli şekilde devam ettirmesi, toplumsal değerleri benimsemesi, araştırmacı, üretken ve vatan sevgisine sahip olmasını amaçlamaktadır (MEB, 2018). Günümüz Hayat Bilgisi dersi incelendiğinde; ilkökul 1., 2. ve 3. sınıflarda mihver ders olarak yer aldığı görülmektedir. Öğretim programında altı adet ünite yer almaktadır. Bu üniteler: “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat”, “Doğada Hayat” şeklindedir (MEB, 2018). 2024 programına ilkökul 1. sınıftan başlanarak kademeli geçiş yapılması planlandığından bu çalışmanın odağını 2018 programı oluşturmaktadır. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programının amacı şu şekilde verilmektedir:

“Öğrencilerin fiziksel ve duygusal özelliklerini fark ederek kendilerini tanımaları, yeteneklerini ve gelişime açık alanlarını keşfetmeleri, okula uyum sağlamaları, kişisel alanların önemini kavramaları, trafik kurallarına uygun davranmaları, sağlıklı ve güvenli yaşam becerileri kazanmaları, aile bütünlüğünün ve ailenin toplumsal yaşam için önemini fark etmeleri, çocuk olarak haklarını kullanmaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, yakın çevrelerinden başlayarak ülkelerini ve dünyayı tanımaları, afet bilinci kazanmaları ve afetlerde yaşam becerilerini uygulamaları, insan ve çevre arasındaki ilişkileri keşfetmeleri, sürdürülebilir çevre bilincini yaşamlarına yansıtmaları, bilim, teknoloji ve sanatın insan hayatındaki yerini kavramaları, millî ve manevi değerleri yaşamlarına yansıtmaları, temel yaşam becerilerini geliştirmeleri, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanmaları amaçlanmıştır”(TTK, 2024).

Çilenti (1988) Hayat Bilgisi dersinin tanımını öğrencilerin kendini ve çevresini tanıyarak çok yönlü ve yaratıcı düşünmesinin, kendini geliştirerek çevreye uyum göstermesinin ve problem çözme becerilerinin esas alındığı bir ders olarak yapmıştır. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan beceriler; eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim,

problem çözebilme, bilgi teknolojilerinin kullanımı, girişimcilik, karar verme, kaynakların etkili kullanımı, güvenlik ve öz-yönetim becerileri şeklindedir (MEB, 2018). Hayat Bilgisi dersinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflediği düşünüldüğünde, bu çalışmada yaratıcı okuma uygulamaları Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilmiştir.

2.5. Eleştirel Düşünme Eğilimi

Eleştirel düşünme eğiliminin ne olduğunu açıklayabilmek için öncelikle eleştirel düşünmeyi ele almak gerekmektedir. Eleştirel düşünme belli kıstasları temel alarak çeşitli düşünceleri değerlendirmek ve bu amaç doğrultusunda bilgi edinmeyi amaçlayan süreç olarak tanımlanmaktadır (Semerci, 2003). Bir başka tanımda eleştirel düşünme, farklı bireylerin düşüncelerinin dikkate alınmasıyla ve öğrenilenlerin pratiğe dökülmesiyle çevremizdeki olayları anlayabildiğimiz zihinsel süreç olarak yer almaktadır (Cüceloğlu, 1994). Ayrıca eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerisi olarak nitelendirilmektedir (Gündoğdu, 2009). Bireyin doğru tercih yapabilmesi ve doğru kararlar alabilmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir (Akar ve Uluçınar, 2024). Herhangi bir düşünme biçiminden farklı pek çok özelliğe sahip olan eleştirel düşünme; problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme becerileri ile sıkı bir bağa sahiptir (Kılıç ve Şen, 2014).

TDK'de (2024) eğilimin tanımı "Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme; meyil, temayül" şeklinde yapılmıştır. Ricketts ve Rudds (2004), eleştirel düşünme becerisinin kavramsal modelinde, bu becerinin eleştirel düşünme eğilimi, yaş ve cinsiyet gibi kolaylaştırıcı faktörlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bireyler eleştirel düşünme becerilerine sahip olsalar bile, eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmadıkları takdirde bu becerilerini kullanamayabilirler. Eleştirel düşünme bilişsel becerilerin üst düzeyde kullanılmasını gerektirmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi, belirtilen becerilerin kullanımı için güdüleme ve istek sağlar (Demircioğlu, 2012). Zhang (2003) bu durumu; eleştirel düşünme becerisi, bireyin düşünsel çabalarıyla, kolay ve ustaca eleştirel düşünebilmesi iken, eğilim bireyde eleştirel düşünme için var olan istek şeklinde açıklamıştır.

Eleştirel düşünmeye yönelik eğilimi olan bireyler, düşünme becerilerini kullanmada daha istekli olacaklardır. Bireylerin eleştirel düşünebilmesi için eleştirel düşünme için gerekli olan eğilimlerin de geliştirilmesi gerekmektedir (Kılıç ve Şen, 2014). Swartz (1987); eleştirel düşünmenin öğretilmeyeceğini, bundan dolayı eleştirel düşünme eğilimlerinin güçlendirilerek bu sırada özgüvenli olması sağlanmalıdır.

2.6. Başarı Algısı

Başarı, belirlenen hedefe ulaşma, istenilen sonuca varma şeklinde tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Çınar, 2004). Sadıkoğlu (2002) başarıyı amaçlanan işin istenildiği zamanda, istenildiği şekilde ve istenilen şekilde sonuçlandırılması olarak tanımlamıştır. Keskin ve Yapıcı (2008) ise başarıyı bireye göre kayda değer olan hedeflerin bir program dahilinde planlı şekilde gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere, başarılı olma yolunda bir amaç, bireyin bu amaca ulaşabilmesini sağlayan ve birey tarafından planlanan bir süreç bulunmakta olduğu söylenebilir. Öğrencilerin başarıları; ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu ve mesleği, teknoloji, öğrenci planlılığı, derse ilişkin ilgi ve motivasyon, materyal kullanımı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Şeker, 2013). Bu durumda başarıyı olumlu veya olumsuz etkileyen çok sayıda etken olduğu söylenebilir. Başarıyı etkileyen etkenler üzerine yapılmış araştırmalar da bu etkenler başarıyı olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğini doğrulamaktadır (Altun Akbaba ve Çakan, 2008; Arıcı, 2007; Ceylan ve Berberoğlu, 2007; 2016; Kızgın 2019; Mert, 2018; Okuyucu, 2017; Öztürk, 2018; Sağlam Tosun, 2016; Tunçkol, 2016; Ulutan, 2018). Taşkiran (2017) başarı dayanaklarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, katılımcıların başarıyı farklı biçimlerde anlamlandırıdığını ortaya koymuştur. Katılımcılar başarıyı kariyer hedefine ulaşma, yeni bilgilerin öğrenilmesi, yüksek not ortalaması ile mezun olma gibi farklı biçimlerde anlamlandırmışlardır. Çeliköz ve Gül (2021) akademik yönden başarı gösteren öğrencilerin başarıyı bireyin hedeflerinin olması ve bu hedeflere ulaşabilmek amacıyla çaba harcaması olarak; akademik yönden başarısız olan öğrencilerin ise başarıyı basit olsa bile bir şeyler yapabilmek olarak tanımladıklarını ifade etmişlerdir. Güleç ve Alkış (2003) başarının öğrenciler için okuldaki derslerden yararlanma düzeylerinin ölçüsü ve göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Başarının kendi davranışlarının sonucunda oluştuğu düşüncesine sahip bireyler başarılı olurken, başarısızlığın sebebini şans faktörü ve derslerin zor olmasına bağlayan bireylerin başarısızlıklarının arttığını gözlemlemişlerdir.

Başarı algısı, başarı ve algı sözcüklerinin birleşiminden oluşmuş bir kavramdır. Bireyler çevrelerinde olan her olayı farklı şekillerde algılamaktadırlar (Yalçın ve Erginer, 2014). Algı, elde edilen bilginin işlenip düzenlenmesi amacıyla bilginin yapı ve organizasyona dahil edilmesidir (Cüceloğlu, 2017). Öğrencilerin kendileri ve dünyaya ilişkin fikirlerinin ve algılarının oluştuğu dönem olan ilkökul, bu açıdan önemli bir yere sahiptir (Yaylacı, 2007). Bireylerin öğrenme yaşantıları başarı algılarının şekillenmesinde etkilidir. Başarı algısı yüksek öğrenciler, öğrenme süreçlerinde aktif rol almaktadır (Temel vd., 2023).

2.7. Yaratıcı Okuma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Adams (1968) yaratıcı okuma yapılırken kullanılabilecek etkinlikleri tanıttığı çalışmasında farklı sınıf seviyelerinde uygulanabilecek etkinliklere yer vermiştir. Öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik yeteneklerini geliştirebileceği bu etkinliklerin uygulanması konusunda öğretmenlere programın kullanım talimatlarını ve çocuk edebiyatına yönelik referans kaynaklar sunmuştur.

Barrett (2001) lise öğrencilerin daha fazla kitap okumaları için teşvik etmeye yönelik yaptığı deneysel çalışmasında yaratıcı okuma etkinlikleri geliştirmiş, bu etkinliklerin içeriğine teknoloji kullanımını da eklemiştir. Öğrencilere okumanın önemine yer verilen videolar izletilmiş, yaratıcı okuma uygulamaları yaptırılmıştır. Yaratıcı okuma uygulamaları ve teknoloji ile bağlantılı yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilerin okumaya karşı istekli hale geldiği, okuma becerilerinin geliştiği ve okuma faaliyetlerini tamamlayabilmek için teknoloji kullanımından keyif aldıkları belirlenmiştir.

Wang (2006) ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında; öğrencilerin okuma ile daha çok ilgilenmesini sağlamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamaları gerçekleştirilmiş, sonrasında öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenler yaratıcı okuma uygulamaları ile birlikte öğrencilerin derslerde daha verimli olduklarını ve başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan uygulamaların öğrencilerin yaratıcı fikirlerden esinlenmelerine, hayal güçlerinin gelişmesine ve fikirlerini açık bir şekilde ifade etmelerine katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Türkel ve Ünlücömert (2013), “adım adım yaratıcı okuma” adını verdikleri yaratıcı okuma etkinliklerini 6. sınıf öğrencilerine uygulamış ve çalışma sonrasında öğrencilerden çalışma hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırmacılar, diğer çalışmalardan farklı olarak yaratıcı okuma etkinliklerini bir felsefe dizisi üzerinden yürütmüşlerdir. Böylelikle bu çalışmaların soyut kavramların anlamlandırılmasında etkililiğini betimlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerden yaratıcı okuma süreci ile önceki okuma süreçlerini karşılaştırmaları istenmiş, sürecin kişisel gelişimlerine katkıları üzerine görüşleri alınmış ve yapılan değerlendirmelerin genel anlamda olumlu olduğu görülmüştür.

Aytan (2014), yaratıcı okumanın yapılan çalışmalardaki durumuna dikkat çekmek ve yaratıcı okumanın geçtiği aşamaları tartışmak ve göstermek amacıyla yaptığı araştırmada, okuyucuların yaratıcı okuma sürecinde hangi stratejileri kullanması gerektiği, yaratıcı okumanın kategorileri, okuma seviyeleri, yaratıcı okumanın çeşitleri ve yapısı gibi konulara açıklık getirmeye çalışmıştır. Yaratıcı okuma sürecinin birtakım farklılıklar olsa da açık okuma

ve eleştirel okumayla yakından ilgili olduğu ortaya konmuştur. Yaratıcı okumanın okuyuculara çok yönlü okuma ve beceri kazandırdığı ifade edilmiştir.

Hızır (2014), yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerine etkisini araştırmak üzere 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerine Torrance Yaratıcılık Testini uygulamıştır. Bu sınıflarda farklı metin türlerinde yaratıcı okuma uygulamaları gerçekleştirilmiş ve ön test son test sonuçları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Böylelikle yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin farklı alanlarda özgün fikirler edinmesine bu fikirleri farklı ve çarpıcı şekilde ifade etmesine katkıda bulunduğu ortaya konmuştur.

El-Hayek (2016) çalışmasında, beyin fırtınası ve sözcük stratejilerinin kullanıldığı bir program ile yaratıcı düşünme becerisine olan etkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda onuncu sınıf kız öğrencilerine beyin fırtınası ve sözcük stratejilerini içeren bir program uygulanmıştır. Program öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri belirlenmiştir. Her iki uygulamaya yönelik test puanları istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucuna göre beyin fırtınası ve kelime stratejilerinin kullanıldığı eğitimlerin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Kasap ve Susar Kırmızı'nın (2017) geliştirdiği “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği” yaratıcı okuma sürecine yönelik algıları belirlemek, sürecin etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek üzere verilere uygulanan faktör analizi sonrasında ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler; “Farklı Düşünme”, “Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma”, “Metni Yeniden Oluşturma” şeklindedir. Ölçeğin uygulaması dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 250 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach's alfa katsayısı 0,88 olduğu; geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya ilişkin algılarını tespit için üçlü likert tipi ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,87'dir. Yapılan analizler ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermiştir.

Yurdakal (2018) yaratıcı okuma uygulamalarını ilkokul dördüncü sınıfta gerçekleştirmiş, yapılan çalışmaların yaratıcı düşünme, okumaya yönelik tutum, yaratıcı okuma algısına ve okuma başarısına ilişkin etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları gerçekleştirilen öğrencilerde yaratıcı okuma algıları, okuma başarıları, okuma tutumları ve yaratıcı düşünme becerilerinde artış gerçekleşmiş, kontrol grubu öğrencilerinin okuma başarısında anlamlı olmayan bir artış gözlenirken okumaya yönelik tutumlarında, yaratıcı okuma algıları ve yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde düşme görülmüştür. Çalışmanın nitel boyutuna bakıldığında öğrencilerin yapılan uygulamaları

sevdiği, okumaya istekli oldukları, dersi daha eğlenceli buldukları, farklı düşüncelere değer verme konusunda katkısının olduğu, metni yazar gibi düşünerek ele almaktan zevk duydukları görüşleri ortaya çıkmıştır.

Kasap (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirmiş, öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma düzeylerindeki değişimi belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler ile 14 haftalık süreçte yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmaları yapılmış, kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programındaki etkinliklerle öğretim yapılmıştır. Yaratıcı okuma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerde yaratıcı okuma, yaratıcı yazma ve okuduğunu anlayabilme erişilerinde artış gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan uygulamalara katılan öğrenciler sürecin okuma ve yazmaya bakış açılarını ve uygulama yapılan Türkçe dersindeki başarılarına olumlu katkılarının olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Han (2020) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubunda yer alan 29 ortaokul öğrencisine yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanırken, 30 kontrol grubu öğrencisine Türkçe öğretim programının içerdiği etkinlikler uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde artış görülmüştür. Bununla birlikte başarı testlerinden alınan puanlarda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama erişilerinde değişim olmadığı belirlenmiştir.

Yetgin (2020) ilişkisel tarama modelinde tasarladığı araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile yaratıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arası ilişkiyi çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu; bilgilendirici ve öyküleyici metin anlama becerileri ile yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete ve bir ayda okunan kitap sayısına; yaratıcı okuma becerilerinin bir ayda okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Aktaş (2021), ilkokul ve ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğunu tespit etmek amacıyla kazanımlarını değerlendirmiştir. Okuma kazanımlarının ilkokul programında (1-4. sınıflar) 103 okuma kazanımından on dördünün, ortaokul programında 142 okuma kazanımından on beşinin yaratıcı okumaya uygunluğu görülmüştür. Okuma kazanımlarının ilkokuldan ortaokula doğru artış

göstermesine karşın yaratıcı okumaya uygun kazanımların artışının aynı oranda olmadığı belirlenmiştir.

Gürer (2021) yaratıcı okuma etkinliklerinin; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisini ve öğrencilerin yapılan uygulamalara yönelik olarak görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 64 öğrenci ile 14 haftalık çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonrasında elde edilen nicel bulgular nitel bulgularla desteklenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler yaratıcı okuma etkinlikleri ile metinleri daha iyi anladıklarını, farklı yöntemlerin daha çok akıllarında kaldığını, farklı görüşlerinin desteklenmesi ile okumaya yönelik sevgilerinin arttığını dile getirmişlerdir.

Kösterelioğlu vd. (2021) “Vizyon 2023 Okumadan Gerçekleştirmek Güç Yaratıcı Okuma Projesi” kapsamında yapılan yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda her sınıf seviyesinden beşer sınıf öğretmenine hizmet içi eğitim verilmiş, öğretmenler sınıflarında 5 ile 7 haftalık süreçte uygulamaları gerçekleştirmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında okuma tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda yapılan tüm okuma faaliyetlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin olumlu değişimler olduğu ortaya çıkmıştır.

Uludağ Kırçıl (2022) ilkokulda uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf yönetimi üzerine etkilerini belirlemek amacıyla yaratıcı okuma eğitimi almış 30 gönüllü sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Yapılan çalışmada yaratıcı okuma uygulamalarının; öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi üzerine etkileri, sınıf yönetiminde karşılaşılan problemlere çözüm olabilmesi, yaratıcı okuma uygulamaları esnasında karşılaşılabilen istenmeyen davranışlar ve davranışlara müdahale biçimleri, yaratıcı okumanın farklı derslerde sınıf yönetimi üzerine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler; yaratıcı okumanın öğrencilere olumlu katkılarının olduğunu, sınıf içi iletişimi geliştirdiğini, istenmeyen davranışları önlemede etkisi olduğunu, farklı derslerde de sınıf yönetimine önemli katkılarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Dundar (2022) altıncı sınıf öğrencilerinde yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama başarısına, okuma iç motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada deney grubu öğrencileri ile 10 haftalık süre içerisinde yaratıcı okuma uygulamaları yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine MEB Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Süreç sonunda yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve okuma iç motivasyonu değerlerini anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür.

Uysal (2023) bibliyoterapik metin temelli yaratıcı okuma eğitiminin yaratıcı okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumlara etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını Türkçe öğretmen adayları ile gerçekleştirmiştir. Uygulanan ölçekler ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda, bibliyoterapik metin temelli yaratıcı okuma uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Ökcü ve Emir (2024) ilkokul dördüncü sınıfta bulunan normal gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaları sonucu, yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin özel yetenekli öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin başarı algılarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelendiği araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiş, nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Karma araştırma yöntemi şeklinde tasarlanan bu çalışmada bir karma yöntem deseni olan açıklayıcı sıralı desen uygulanmıştır. İki aşamadan oluşan açıklayıcı sıralı desenin ilk aşamasında nicel veriler toplanır. İkinci aşamada nicel veriler ışığında nitel veriler elde edilir (Creswell ve Crack, 2018). Nicel boyutta “ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen” şeklinde gerçekleştirilmiştir. Biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenen iki gruptan da uygulama öncesinde ölçümler alınır. Etkisi belirlenmek istenen uygulama deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Yapılan uygulamaların sonunda deney ve kontrol grubuna ait ölçümler tekrar yapılır (Büyüköztürk vd., 2012). Yaratıcı okuma etkinlikleri uygulamalarından önce ve sonra gruplara “İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği”, “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır.

Nitel boyutta ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir araştırma konusunun sebeplerinin ve sonuçlarının ayrıntılı biçimde betimlenmesi ve tanımlanmasıdır (Ozan Leylum vd., 2017). Deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel süreç esnasında Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen yaratıcı okuma etkinliklerine yönelik yaşantılarını, fikirlerini ve bakış açılarını belirlemek üzere öğrencilere “Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Amasya ili Hamamözü ve Göynücek ilçelerindeki 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu olarak Hamamözü Atatürk İlkokulunda öğrenim gören öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda ikinci bir sınıf olmadığından Amasya’nın ilçelerindeki rastgele seçilen ilkokullarda üçüncü sınıftan birer şubeye ön testler uygulanmış, deney grubu ile denk olan bir okuldan kontrol grubu

oluşturulmuştur. Amasya Valiliğinden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda uygulamalar yapılmıştır.

Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu olan iki sınıfın da derslerini kendi sınıf öğretmenleri yürütmüştür. Öğrencilerin sınıflarının ve okullarının fiziki şartları, taşınalı eğitim görmeleri, yaşadıkları bölgelerin sosyo-ekonomik yönleri benzerlik göstermektedir. Deney grubu 27 öğrenciden, kontrol grubu 25 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 1’de örneklem dağılımı verilmiştir

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kontrol Grubu	Deney Grubu
Kız	12	12
Erkek	13	15

3.3. Verileri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Uluçınar ve Akar’ın (2021) geliştirdiği “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”, Kara ve Şahin (2019) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği”, Kasap ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği” isimli ölçeklerden faydalanılmıştır. Ayrıca nicel verileri desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Uluçınar ve Akar (2021), ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla 18 maddeden oluşan, “Açık fikirlilik”, “Merak”, “Sorgulama/şüphencilik”, “Nesnellik” şeklinde dört faktörlü bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek dörtlü likert tipinde hazırlanmıştır. Özellikle ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. “Açık fikirlilik” faktörü altında farklı fikirlere açık olma, göz önünde bulundurma, düşüncelerine ters olmasına rağmen dinleme eğiliminde ifadelerini, “Merak” faktörü altında yenilikleri arama, ilgi duyma, eğlenmeye ve katılıma motive olma ifadelerini, “Sorgulama/şüphencilik” faktörü altında duyduğu bilgilerin kaynağını araştırma, doğruluğunu anlamaya çalışma, neden-sonuçlarını öğrenme ifadelerini, “Nesnellik” faktöründe düşüncelerini tarafsız şekilde ifade etme, nesnel

şekilde hareket etme ifadelerini yansıtan maddeler yer almaktadır.

Güvenirlilik analizlerinde her boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonları 0,250 değerinin üzerinde; iç tutarlılık Cronbach alfa katsayıları 0,60'ın üzerindedir. Ölçeğin hem maddeleri hem de boyutları güvenilir yapıdadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında referans kabul edilen parametreler ve parametrelerin referans kabul aralıklarına bakılmış, modelin uyum indislerinin kabul edilebilir uyum veya mükemmel uyumda olduğu görülmüştür (Ek 1).

3.3.2. İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin başarı algılarını belirleyebilmek için Kara ve Şahin (2019) 24 maddelik, beşli likert tipi ölçek geliştirmiştir. Geçerlilik için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek, her biri sekiz maddeden oluşan, “Bilişsel”, “Duyuşsal” ve “Davranışsal” olarak adlandırılan üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin “Bilişsel” alt boyutuna ilişkin Cronbach’s alfa katsayısı 0,72; “Duyuşsal” alt boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0,78; “Davranışsal” alt boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0,73 şeklindedir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa katsayısı 0,86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve tamamı için güvenilir olduğu söylenebilir (Ek 2).

3.3.3. Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği

Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği, yaratıcı okuma uygulamalarına yönelik öğrenci algılarını ortaya koymak ve uygulamaların etkililiğini belirlemek üzere Kasap ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 28 maddeli beşli likert tipi yapıdadır. Katılımcıların ölçekten alacağı puanların yüksek olması yaratıcı okuma uygulamalarındaki performanslarına yönelik algılarının olumlu olduğunu, düşük olması ise performanslarına yönelik algılarının olumsuz olduğu şeklinde açıklanmaktadır. Ölçeğin yapısı üç alt faktörlüdür. Faktörler “Farklı düşünme”, “Yazar ve karakterlerle iletişim kurma” ve “Metni yeniden oluşturma” şeklinde adlandırılmıştır. Belirlenen alt ölçeklerden “Farklı Düşünme” alt ölçeği 11 maddeden, “Yazarla ve karakterlerle iletişim kurma” alt ölçeği 7 maddeden, “Metni yeniden oluşturma” alt ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Boyutların faktör yük değerleri sırasıyla 0,95 ile 0,23; 0,89 ile 0,70; 0,76 ile 0,43 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı 0,88 şeklinde belirlenmiştir. Splitt-half modeline göre yapılan analizde ölçek iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümün Alfa değeri 0,81 şeklinde, ikinci bölümün Alfa değeri 0,86 şeklinde bulunmuştur. Sonuçlardan yola çıkılarak ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür (Ek 3).

3.3.4. Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı okuma çalışmaları ile ilgili düşüncelerini belirlemek için alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının önceden belirlediği soruların haricinde, görüşme esnasında farklı durumların ortaya çıkması halinde yeni sorular da sorulabilmektedir (Güler vd., 2015). Görüşme formunun hazırlanmasında alan eğitimi uzmanlarından görüş alınmıştır. Son haliyle görüşme formu 9 sorudan oluşmaktadır. Deneysel süreçle ilgili görüşleri, yaratıcı okuma etkinliklerinin başarıya, okuduğunu anlamaya etkisi, zorlandığı durumlar gibi sorular öğrencilere sorulmuştur (Ek 4).

3.3.5. Uygulama Süreci

Verilerin toplanması ve yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulanması sürecinden önce ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta ile izin (Ek 5) alınmıştır. Amasya Üniversitesi'nden Etik Kurul izni (Ek 6) alınmış, sonrasında Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izinleri (Ek 7) alınmıştır.

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Amasya ili Hamamözü ve Göynücek ilçelerinde öğrenim gören benzer sosyo-ekonomik düzeylere sahip öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine çalışma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında gruplara “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”, “İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği” ve “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Kontrol grubunun Hayat Bilgisi dersleri kendi sınıf öğretmenleri tarafından HBÖP’e göre hazırlanmış ders kitapları üzerinden yürütülmüştür. Deney grubunun Hayat Bilgisi dersleri araştırmacı tarafından hazırlanan yaratıcı okumaya göre planlanmış etkinlikler üzerinden, kendi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

Deneysel araştırma süreci 10 haftalık zaman diliminde, haftalık üçer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna uygulanan etkinlikler hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış, yapılan araştırmalar kapsamında her kazanımda kullanılan metin için ayrı etkinlikler tasarlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler kapsamında; satır atlama, boş sayfa okuma, kenar soluklaştırma, karakter ekleme, tek kelime değişimi, göz-zihin ayrımı, görselleştirme, şablon çizimi, gün-gece tonlaması, sayfa tekrarı ve sessizlik tekniklerine yer verilmiştir. Çalışmada Hayat Bilgisi dersi Okulumuzda Hayat ünitesinin ilk on kazanımı yer almaktadır.

Her kazanım için ayrı bir ders planı hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları ile ilgili olarak uzman görüşleri alınmıştır. Deney grubunda uygulanan plan örneği ekte verilmiştir (Ek 8).

Tablo 2. Etkinlik ve Kazanım Dağılımı

Etkinlik Adı	Kazanım	Kullanılan Okuma Tekniği	Yaratıcı
Yapabildiklerim, Yapamadıklarım	“Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.”	Satır atlama	Boş sayfa okuma
Kırmızı Salıncak	“Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.”	Kenar soluklaştırma	Karakter Ekleme
Orman Okulu	“Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.”	Tek kelime değişimi	Satırlar arası akış
Unutulan Top	“Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.”	Göz-zihin ayrımı	Görselleştirme
Bakarım, Bulurum	“Sınıfın ve okulun krokisini çizer.”	Tek kelime değişimi	
Okulumuzun Katkıları	“Okulun bireysel ve toplumsal katkılarını fark eder.”	Şablon çizimi	
Birlik Olursak	“Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur.”	Gün-gece tonlaması	Sütun karışıklığı
Basketbol Sahası	“Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder.”	Sayfa tekrarı	
Bilinçli Kullanılım	“Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.”	Sessizlik	Görselleştirme
İyi ki Varlar	“İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır.”	Tek kelime değişimi	

Uygulama süreci sona erdiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine, belirlenen ölçekler son-test şeklinde uygulanmıştır. Veriler bilgisayara aktarılarak veri analizleri yapılmış araştırma raporu hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile deney grubundan rastgele seçilen dokuz öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubuna ön-test ve son-test olmak üzere “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”(EDE), “İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği”(BA) ve “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği”(YO) uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. İki grubun toplam puanlarında önce betimsel istatistikler bakılarak çarpıklık (skewness), basıklık (kurtosis) ve Kolmogorov Smirnov değerleri incelenmiştir. Deney grubuna ait ön test ve son test puanlarına yönelik betimsel analizlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubuna Ait Ölçeklerin Betimsel Analizi

	N	Min	Max	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık	K-S
BA ön-test toplam	27	60	132	93,18	16,32	-0,03	0,46	0,20
EDE ön-test toplam	27	40	62	48,59	5,86	0,59	-0,17	0,16
YO ön-test toplam	27	61	115	90,41	12,73	0,14	0,30	0,14
BA son-test toplam	27	53	118	97,77	13,90	-1,32	2,74	0,20
EDE son-test toplam	27	36	67	49,63	6,70	0,11	0,62	0,10
YO son-test toplam	27	42	136	95,55	20,15	-0,53	0,88	0,20

Tablo 4’te kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlarının betimsel analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol Grubuna Ait Ölçeklerin Betimsel Analizi

	N	Min	Max	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık	K-S
BA ön-test toplam	25	49	120	86,84	16,05	-0,23	0,28	0,20
EDE ön-test toplam	25	32	59	44,40	7,88	0,23	-0,67	0,20
YO ön-test toplam	25	62	114	86,64	13,35	-0,15	-0,43	0,20
BA son-test toplam	25	66	110	88,76	12,28	-0,24	-0,61	0,17
EDE son-test toplam	25	34	58	45,80	7,42	-0,11	-1,11	0,20
YO son-test toplam	25	61	138	93,04	23,75	0,38	-1,25	0,08

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre verilerin normal dağılımı sağlaması için değerlerin -1,5 ve +1,5 arasında olması yeterli görülmektedir. Kline (2011), çarpıklık ve basıklık değerinin 3'ten küçük olması durumunu normal dağılım olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Tablo 3 ve 4'teki verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Normal dağılım gösterdiği belirlenen verilere parametrik testler uygulanmıştır. Gruplar arasındaki karşılaştırmalar için ilişkisiz örneklem t-testi ve kovaryans analizi (ANCOVA), grup içi karşılaştırma için ilişkili örneklem t-testi uygulanmış, sonuçlar $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Yaratıcı okuma uygulamaları sonrasında deney grubu öğrencilerine uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizine başvurulmuştur. Analiz sürecinde; Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği şekilde; veri kodlama, tema belirleme, verilerin düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarına yer verilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile HBÖP ile gerçekleştirilen derslere katılan kontrol grubu öğrencilerinin ön-testlerinin karşılaştırılması için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 5. EDE Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Deney	27	48,59	5,85	2,187	50	0,033*
Kontrol	25	44,40	7,88			

*p<0,05

Çizelge incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri ön-test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yaratıcı okuma uygulamaları sonrası grupların düzeylerinde değişim olup olmadığını belirlemek için, grupların eleştirel düşünme eğilimleri son-testlerinin karşılaştırması ANCOVA ile yapılmıştır.

Tablo 6. EDE Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	s	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	27	49,63	6,70	49,21
Kontrol	25	45,80	7,42	46,62

Betimleyici istatistik incelendiğinde düzeltilmiş puan ortalamalarına bakılmış; deney grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamasının, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Düzeltilmiş ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için ANCOVA sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 7. EDE Son Test Puanları ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
EDE ön-test	233,97	1	233,97	5,08	0,029	0,094
Grup	75,02	1	75,02	0,58	0,208	0,032
Hata	2240,28	48	46,05			
Toplam	2680,67	51				

ANCOVA analizi sonuçlarına bakıldığında düzeltilmiş eleştirel düşünme eğilimleri son-test puanları arasında farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{1-48}=0,583$ $p=0,208$).

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ortalamalarının grup içinde değişimini belirlemek için, ilişkili örneklem t-testi uygulanmış sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. EDE Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları

Grup		N	$\bar{X}$	s	t	p
Deney	EDE ön-test	27	48,59	5,85	-0,66	0,510
	EDE son-test	27	49,63	6,70		
Kontrol	EDE ön-test	25	44,40	7,88	-0,83	0,412
	EDE son-test	25	45,80	7,42		

Deney grubunda “Eleştirel Düşünme Eğilimleri” ön-test ($\bar{X}=48,59$) ve son-test ortalaması ($\bar{X}=49,63$) arasında farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{27}=-0,66$; $p>0,05$). Kontrol grubunda ön-test ortalaması ($\bar{X}=44,40$) ve son-test ortalaması ($\bar{X}=45,80$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{25}=-0,83$; $p>0,05$).

4.2. Başarı Algısına İlişkin Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı algı düzeyleri ön-test puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Tablo 9’da sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 9. Gruplara Göre BA Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Deney	27	93,18	16,32	1,41	50	0,164
Kontrol	25	86,84	16,05			

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı algısı ön-test puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). Yaratıcı okuma uygulamaları sonrası grupların düzeylerinde değişim olup olmadığını belirlemek için, grupların başarı algısı son test puanları ilişkisiz örnekler t-testi ile karşılaştırılmış sonuçlar Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. BA Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Deney	27	97,77	13,90	2,47	50	0,017*
Kontrol	25	88,76	12,28			

* $p<0,05$

Tabloya bakıldığında deney grubu ortalaması $\bar{X}=97,77$ kontrol grubununki $\bar{X}=88,76$ bulunmuş, gruplar arasında başarı algısı son-test puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür ($t_{50}=2,47$ $p<0,05$).

Öğrencilerin başarı algıları ortalamalarının gruplar içinde değişimini belirlemek için, ön-test ve son-test puanları ilişkili örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 11’den görülebilir.

Tablo 11. BA Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları

Grup		N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Deney	BA ön-test	27	93,18	16,31	-1,26	26	0,219
	BA son-test	27	97,77	13,90			
Kontrol	BA ön-test	25	86,84	16,05	-0,57	24	0,570
	BA son-test	25	88,76	12,28			

Deney grubuna uygulanan ‘İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği’ ön-test ve son-testleri karşılaştırıldığında; ön-test ortalaması $\bar{X}=93,18$, son-test ortalaması $\bar{X}=97,77$ olduğu görülmüştür. Analizler sonucu deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{26}=-1,26$; $p>0,05$). Kontrol grubunda ön-test ortalaması $\bar{X}=86,84$, son-test ortalaması $\bar{X}=88,76$ şeklindedir. Kontrol grubunun ön-test ve son-test ölçümleri arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{24}=-0,57$; $p>0,05$).

4.3. Yaratıcı Okuma Sürecine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile HBÖP ders kitabına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin “Yaratıcı Okuma Süreci Değerlendirme Ölçeği” ön testlerinin karşılaştırılması için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış, sonuçlara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. YO Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Deney	27	90,41	12,73	1,04	50	0,303
Kontrol	25	86,64	13,34			

Tabloda ortalamalara bakıldığında deney grubu ($\bar{X}=90,41$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=86,64$) öğrencilerinin yaratıcı okuma süreci değerlendirme ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($t_{50}=1,04$ $p>0,05$).

Yapılan uygulamalar sonrasında grupların düzeylerinde değişim olup olmadığını belirlemek için, grupların yaratıcı okuma süreci değerlendirme ölçeği son testleri ilişkisiz

örneklem t-testi ile karşılaştırılmış, Tablo 13’te sonuçlar verilmiştir.

Tablo 13. YO Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Deney	27	95,55	20,15	0,41	50	0,682
Kontrol	25	93,04	23,75			

Tabloya bakıldığında yaratıcı okuma süreci değerlendirmesi son test ortalamalarında deney grubu ($\bar{X}=95,55$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=93,04$) arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($t_{50}=0,41$ $p>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma süreci değerlendirme ortalamalarının gruplar içinde değişimini belirlemek için, ön test son test puanları ilişkili örneklem t-testi ile karşılaştırılarak sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. YO Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları

Grup		N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Deney	YO ön-test	27	90,40	12,73	-1,10	26	0,280
	YO son-test	27	95,55	20,15			
Kontrol	YO ön-test	25	86,64	13,34	-1,33	24	0,194
	YO son-test	25	93,04	23,75			

“Yaratıcı Okuma Süreci Değerlendirme Ölçeği” ön test ve son testleri karşılaştırıldığında; deney grubunda ön-test ortalaması ($\bar{X}=90,40$) ve son-test ortalaması ($\bar{X}=95,55$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{26}=-1,10$; $p>0,05$).

Kontrol grubunda yaratıcı okuma süreci değerlendirme ön test ortalaması $\bar{X}=86,64$ ve son-test ortalaması $\bar{X}=93,04$ şeklindedir. Analizler sonucuna göre ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{24}=-1,33$; $p>0,05$).

4.4. Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Yaratıcı okuma uygulamaları sona erdikten sonra deney grubu öğrencilerinin bir kısmı ile görüşme yapılmış ve “Hayat Bilgisi Dersinde yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, yaratıcı okuma sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrenci yanıtlarından elde edilen veriler analiz edilerek temalar ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen temalar ve kodlar tabloda verilmiştir.

Tablo 15. Yaratıcı Okuma Uygulamalarına Yönelik Temalar ve Kodlar

Tema	Kodlar	Öğrenci Sayısı
Uygulamalara Yönelik Bakış Açısı	Eğlenme	7
	Keyif alma	3
Konuyu Anlama Üzerine Etkisi	Kolay	6
	Zor	1
	Başlangıçta zor, sonra kolay	2
Uygulamaların Başarıya Etkisi	Başarıyı artırma	6
	Okuma hızında artış	3
	Okuduğunu anlama	2
	Okuma isteğinde artış	9
	Zihinde canlandırma	9
Diğer Derslerde Yaratıcı Okumaya Yer Verilmesi	Fen Bilimleri	2
	Matematik	2
	Türkçe	3
Farklı Düşüncelerin Oluşması	Benzer	2
	Farklı	3
	Kısmen Farklı	4

Öğrencilere ilk soru olarak yapılan çalışmaları nasıl buldukları sorulmuş ve alınan yanıtlar sonucu temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalardan ilki “Uygulamalara Yönelik Bakış Açısı” temasıdır. Bu temaya ilişkin kodlar; “Eğlenme” ve “Keyif Alma” dır. Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir kısmı yaratıcı okuma uygulamalarına yer verilen Hayat Bilgisi derslerinde eğlendiklerini, öğrencilerin bir kısmı da keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. Her iki kavramın da benzer nitelikte olduğu düşünülürse, öğrencilerin yaratıcı okuma uygulamalarını eğlenceli buldukları söylenebilir. “Uygulamalara Yönelik Bakış Açısı” temasının “Eğlenme” koduna yönelik alıntılardan bazıları şu şekildedir:

“Bazı yerleri eğlenceli geçti. Mesela isim değiştirme etkinlikleri bayağı bir eğlenceli geçti.” (Ö1)

“Yaparken çok eğlendim.” (Ö4)

“Yani çok eğlendim.” (Ö5)

“Sonra cevap verdiğimizde bazen komik oluyordu, yani eğlenceli oluyordu.” (Ö7)

“Eğlendim.” (Ö8)

“Konuların değişik olması dikkatimi çekti, eğlendim”. (Ö9)

“Uygulamalara Yönelik Bakış Açısı” temasının “Keyif alma” koduna yönelik alıntılardan bazıları şu şekildedir:

“Keyif aldığım yerler oldu.” (Ö3)

“Keyifli bir şeydi.” (Ö5).

“İlk başta çok keyiflendim, çok sevdim.” (Ö6)

Yaratıcı okuma uygulamalarının bir konuyu anlama üzerine etkisine yönelik sorulan soruya alınan yanıtlar doğrultusunda “Konuyu Anlama Üzerine Etkisi” teması oluşturulmuştur. İkinci tema olan “Konuyu Anlama Üzerine Etkisi” temasına ait kodlar “Kolay”, “Zor”, “Başlangıçta zor, sonra kolay” şeklindedir. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu yapılan yaratıcı okuma etkinliklerinin konuyu anlamasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. İki öğrenci zorlandığını dile getirmiş, iki öğrenci de başlangıçta zorlandığını fakat sonra etkinlikleri yaptıkça anlamasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Karşılaşılan zorlukların, öğrencilerin yaratıcı okumaya özgü etkinliklerle ilk defa karşılaşması olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler ders kitaplarında ‘başlıktan yola çıkarak içeriği tahmin etme, yeni başlık belirleme, görselden yola çıkarak içeriği tahmin etme’ gibi tekniklerle karşılaşabilmektedir fakat yaratıcı okumaya özgü ‘kenar soluklaştırma, gün-gece tonlaması, şablon çizimi, tek kelime değişimi, karakter ekleme’ gibi tekniklerle ilk kez karşılaşmışlardır. Başlangıçta zorlanan bazı öğrenciler, ilerleyen uygulamalarda zorlanmadıklarını, konuları daha rahat kavradıklarını dile getirmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerin yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrenmeleri kolaylaştırdığı yönünde görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bazı yerleri okumak zor oluyordu, bazı yerleri bilmediğimizden çok okuyamadım, zorlanmadım sonra.” (Ö1)

“Evet kolaylaştırdı.” (Ö2)

“Kolaylaştırdı.” (Ö3)

“Öğrenmemiz zor oluyordu, kolaylaştırdı.” (Ö4)

“Benim için kolaylaştırdı.” (Ö5)

“Daha rahat anladım, kolaylaştırdı.” (Ö6) ifadelerini kullanmışlardır.

Başlangıçta zorlandığı halde sonradan anlamalarının kolaylaştığını belirten öğrencilerin bazılarının görüşleri şu şekildedir.

“Birazcık zorlandığım zamanlar oldu, metinler anlamamı kolaylaştırdı.” (Ö8)

“Sonraki etkinliklerde de metin okuma ve sonra cevaplamasında daha kolaylaştırdı işimi”. (Ö7)

Yaratıcı okuma etkinliklerinin konuyu anlamasını zorlaştırdığını belirten öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Anlamamda hiçbir etkisi olmadı, etkinliklerden bir tanesi benim çok ilgimi çekti, o benim anlamamı zorlaştırdı.” (Ö9)

Öğrencilere yaratıcı okuma etkinliklerinin Hayat Bilgisi dersindeki başarılarına etkisi ve okuma isteklerinde artış meydana getirip getirmediği sorulmuş, yanıtlardan yola çıkılarak “Uygulamaların Başarıya Etkisi” teması oluşturulmuştur. “Uygulamaların Başarıya Etkisi”

temasına ait kodlar; “Başarıyı artırma”, “Okuma hızında artış”, “Okuduğunu anlama”, Okuma isteğinde artış”, “Zihinde canlandırma” şeklindedir. Öğrencilerin yaratıcı okuma etkinliklerinin başarılarına yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Başarıma etkisi ve katkısı oldu, Hayat Bilgisi dersinde daha çok bilgi edinmeye başladım, sonra Hayat Bilgisi dersi benim için kolay bir ders olmaya başladı.”
(Ö2)

“Başarımı artırdı.” (Ö5)

“Hayat Bilgisi dersinde daha da geliştirdim kendimi.” (Ö6)

“Katkısı oldu.” (Ö8)

Görüşmeye katılan öğrencilerin “Okuma hızında artış”, “Okuduğunu anlama” ve “Okuma isteğinde artış” kodlarına yönelik görüşleri şöyledir:

“Okuduğum kitabı hemen anlayabiliyorum, kitapları bayağı hızlı okuyorum.”
(Ö1)

“Soruları çok güzel cevaplamaya başladım, anladım ve daha çok soru cevaplamaya başladım, çok hızlı okuyorum artık.” (Ö2)

“Okumamı hızlandırdı.” (Ö4)

“Başarımı artırdı.” (Ö5)

“Normalde günde iki kitap okurdum, şu an zamanım kaldığında beş kitap filan okuyorum” (Ö7)

“Çok iyi anlamamı sağladı, kitap okumayı alışkanlık haline getirdim.” (Ö9)

Yaratıcı okuma etkinliklerine diğer derslerde de yer verilmesi konusundaki görüşlerine yönelik olarak “Diğer Derslerde de Yaratıcı Okumaya Yer Verilmesi” teması oluşturulmuş, öğrenciler “Fen Bilimleri”, “Matematik” ve Türkçe” derslerinde de yaratıcı okuma etkinlikleri yapmak istediklerini ifade etmişlerdir ve bu şekilde üç kod oluşmuştur. Oluşan kodlarla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Türkçe derslerinde isterim” (Ö1)

“Mesela Türkçe.” (Ö2)

“Türkçe dersinde isterim.” (Ö3)

“Türkçe dersinde.” (Ö8)

“Fen Bilimleri olabilir.” (Ö5)

“Fen bilimlerinde isterim.” (Ö6)

“Matematik dersinde isterim.” (Ö9)

“Türkçe ve Matematik dersinde isterim.” (Ö4)

Görüşmeler esnasında öğrencilere okudukları metinlerde arkadaşlarından farklı anladığı

veya yorumladığı durumlar olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “Farklı Düşüncelerin Oluşması” teması oluşmuştur. Beşinci tema olan “Farklı Düşüncelerin Oluşması” temasına ait kodlar “Benzer”, “Farklı” ve “Kısmen farklı” şeklindedir. Öğrencilerden iki tanesi arkadaşlarıyla benzer yanıtlar verdiğini, üç öğrenci farklı cevap verdiğini, dört öğrenci ise bazen farklı yanıtlar verdiğini söylemiştir. “Benzer” koduna ilişkin yanıtların bir kısmı şu şekildedir:

“Hayır olmadı, benzer cevaplar verdim.” (Ö9)

“Farklı bir şey olmadı.” (Ö8)

Arkadaşlarından farklı düşündüğünü ifade eden öğrencilerin yanıtlarından alıntılar: *“Aklıma gelen farklı cevaplar oldu, bazen paylaştım bazen içimde tuttum.” (Ö1)*

“Mesela ilk işlediğimizde öyle bir olay oldu. Arkadaşımdan farklı düşündüm, farklı söyledim, sonra da farklı yazdım.” (Ö2)

“Onlardan farklı düşündüm, kendimi ifade ettim, onlar da böyle düşünebilir dedim onlara hak verdim.” (Ö3) şeklindedir.

Yanıtlar arasında arkadaşlarıyla bazen aynı bazen farklı düşündüğünü söyleyen öğrenciler çoğunluktadır. “Kısmen farklı” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bazen farklı düşündüm, bazen aynı.” (Ö4)

“Bazılarında farklılık oldu.” (Ö5)

“Farklı düşündüğüm noktalar oldu bazen.” (Ö6)

“Bazen farklı durumlar oldu, onlar farklı bir şey söyledi, ben farklı düşünmüştüm.” (Ö7)

Yaratıcı okuma çalışmaları esnasında öğrencilerin birbirlerinden farklı düşüncelere sahip olması beklenen bir durumdur. Yapılan uygulamaların öğrencilerin farklı fikirler üretmesi, düşüncede esnekliğe sahip olmalarını sağlama yönünden amacına ulaştığı söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada Hayat Bilgisi Dersinde yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve başarı algılarına etkisi incelenmiş, yaratıcı okuma süreci değerlendirilmiştir. Yaratıcı okuma uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. “Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı okuma uygulamalarının eleştirel düşünme becerileri, başarı algıları ve yaratıcı okuma sürecini değerlendirmelerinde etkileri nedir?” sorusuna yönelik olarak oluşturulmuş alt problemlere yanıt aranmıştır. Uygulamalardan önce ve sonra öğrencilere uygulanan ölçekler ve görüşme ile değerlendirme yapılmıştır.

İlk olarak yaratıcı okuma uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine etkisine yönelik problemlere yanıt aranmıştır. Yaratıcı okuma uygulamaları öncesinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimlerinin aynı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin farklı okullarda olmaları, demografik özelliklerinin farklı olması, öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarındaki farklar olabilir. Grupların son test karşılaştırmaları ANCOVA ile yapıldığında yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı farka neden olmadığı bulunmuştur. Bunun nedeni kontrol grubu öğretmenin de sınıf içi uygulamalarda eleştirel düşünme eğilimine etki edecek öğretim yapması olabileceği düşünülmektedir. Başlangıç durumları kontrol altına alındığında verilen eğitimlerde her iki grupta da puan artmasına rağmen deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi ön test ortalaması $\bar{X} = 48,59$; son test ortalaması $\bar{X} = 49,63$ şeklindedir. Kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi ön test ortalaması $\bar{X} = 44,40$; eleştirel düşünme eğilimi son test ortalaması $\bar{X} = 45,80$ olarak bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimi ön test-son test ortalama farkları birbirine yakındır.

Eleştirel düşünme boyutunda eğilim, bireyin karşılaştığı durum ve olaylara ilişkin bir standarda göre eleştirel bakış açısını kullanma isteğidir (Zhang, 2003). Eleştirel düşünme eğilimi birçok faktörün etkisi altında kalmaktadır. Yaş, cinsiyet, kişisel özellikler, bireyin sosyo-ekonomik düzeyi, okul ve öğretmen, içinde yaşanılan toplumun kültürel özelliklerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Tümekaya ve Aybek, 2008).

Alan yazın incelendiğinde yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimine etkisi üzerine çalışılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte yaratıcı okuma

uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini inceleyen ve eleştirel düşünme eğilimini etkileyebileceği düşünülen öğretim yöntemleri ile yapılmış araştırmalar mevcuttur. Han (2020) yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisi incelediği araştırmasında; yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı okuma uygulamaları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde herhangi bir değişikliğe sebep olmamıştır. Ersoy ve Başer (2012) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmasını bir devlet okulu bir de özel okulda yürütmüş, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türü gözetmeksizin düşük olduğu, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin az bir farkla öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebinin eğitim programı, öğretim sistemi, öğretmenler ve teknolojik imkanların yetersizliği olabileceği şeklinde açıklama getirmişlerdir. Araştırmanın en önemli sonucu olarak ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının düşük olması sebebiyle üst düzey düşünme becerileri üzerine araştırma yapmanın gerekliliğini belirtmiştir.

Gevrek (2023) yaptığı çalışmada; eleştirel düşünmeye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme etkinliklerinin, Hayat Bilgisi Öğretim Programına göre eleştirel düşünme eğilimlerini daha çok etkilediğini göstermektedir. Tetik (2022) stratejik düşünme temelli oyunların eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisini araştırdığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin derslerinde stratejik düşünme temelli oyunlar kullanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Yıldırım ve Şensoy (2011) eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisini araştırmış, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Koçoğlu (2017) araştırmasında ortaokul yedinci ve sekizinci sınıflarla ders işleyen fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin özerkliği destekleyen bir sınıf ortamı oluşturduğunu; öğrenen rolündeki bireylerin özerkliğine engel olan etmenlerin öğretim programlarının yoğunluğu ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığı olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı çalışmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi algısının yüksek olmasını, eleştirel düşünme bilgi ve becerisine sahip öğretmenlerle eleştirel düşünme etkinliklerine fazlaca yer verilen ders sürecine bağlamıştır. Araştırmacıların ulaştığı sonuçlardan da yola çıkarak; her ne kadar yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Öğretim

Programı'na göre öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamış olsa da deney grubu ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olması, çalışma sürecinde uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimini kısmen etkilediğini göstermektedir. Facione vd. (2000) eğilimi bireyin alışılmış davranışları olarak nitelendirmiştir. Eğilimler bireyin kişi, olay ve durumlara karşı sergilediği yaklaşıma dair istikrar gösteren içsel motivasyonudur. Eğilimler; tutumlar, inançlar ve değerler gibi kişiliğin ayırt edici özellikleri arasında yer almaktadır (Aykaç, 2021). Alışılmış değer ve davranışların değiştirilmesi güç ve zaman alıcı olacaktır. Bu araştırmada uygulaması yapılan yaratıcı okuma etkinlikleri 10 haftalık bir süreçten oluşmaktadır. Öğrencilerde eleştirel düşünme eğilimlerinin artırılması için daha uzun bir süreçte yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanabilir.

Araştırmada ikinci odaklanılan değişken başarı algısıdır. Başlangıçta gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiş, ancak son test sonuçları anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Yaratıcı okuma uygulamaları yapılan deney grubu öğrencilerinin başarı algıları anlamlı şekilde artış göstermiştir. Deney grubunun ön test ortalaması 93,18 iken son test ortalaması 97,77'ye yükselmiştir. Kontrol grubunda ortalamalar sırasıyla 86,84 ve 88,76 bulunmuştur. Grup içinde ortalama farklarına bakıldığında deney grubundaki artışın fazla olması yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin başarı algılarında olumlu yönde bir değişime neden olduğunu göstermektedir. Vural (2023), yedinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada yaratıcı okuma etkinlikleriyle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonunun geliştiğini belirtmektedir. Yurdakal (2018), ilkökul öğrencilerinde yaratıcı okuma etkinliklerinin okuma tutumu, okuma başarısı ve yaratıcı okuma algısına olumlu etkisini bildirmektedir. Motivasyon, beceri, okuma algı, başarı ve tutumunu geliştiren yaratıcı okuma ile öğrencilerin kavrama ve anlamalarının gelişmekte olduğu (Aytan, 2016) üstbilişsel farkındalıklarının artarak başarıya yönelik algılarının geliştiği düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde başarı algısı üzerine yapılmış çalışmaların daha çok spor alanında gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin başarı algılarını belirlemeye yönelik hazırlanmış ölçeklerin de spor ile ilgili olduğu görülmüştür. Erdoğan (2013) beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısını belirlemeye, Akyol (2015) afet ve acil durum arama kurtarma birliğinde çalışan personellere yönelik ölçek geliştirmiştir. Kazak Çetinkalp (2006) tarafından öğrencilerin spor yapma veya oyun oynama üzerine başarı algılarını ölçmeye yönelik olarak orijinali Roberts vd. (1998) tarafından geliştirilen “Başarı Algısı Envanteri-Çocuk Versiyonu” ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Alan yazındaki bu eksikten hareketle “İlkökul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği” ile Hayat Bilgisi Dersinde yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul

öğrencilerinin başarı algılarına etkisi belirlemeye çalışılmıştır.

Benzer şekilde; Çimşir (2024) Hârezmî Eğitim Modeli'nin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine ve başarı algısına etkisini incelediği çalışmada, uygulamalar sonucu deney grubunun başarı algısı ortalamalarında anlamlı olmayan artış gözlemlendiğini ifade etmiştir. Hârezmî Modeli'ni hayatın içinden sorunlara çözüm üretmeyi sağlayan yönüyle değerlendirmiş, uygulamalar sonrasında öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesinde, başarının algılanmasında, problem çözebilmesine ilişkin algısında uygulanan eğitim modelinin olumlu katkısı olacağını dile getirmiştir. İçinde bulunulan çağda; problem çözme becerisinin öğrenilmesini destekleyen ve geliştiren, bireyin kendisi ve başarı durumu ile ilgili olumlu algılar kazanmasını sağlayacak eğitim süreçlerinin desteklenmesi gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Temel vd. (2022) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin başarı algılarının yüksek, öz düzenleme becerilerinin ise orta düzeyde olduğu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin başarı algıları ve öz düzenleme becerilerini etkilediği belirtilmiştir. Kara vd. (2022) öğrencilerin başarı algılarını farklı değişkenlere göre belirlediği çalışmalarında gerçekleştirdikleri korelasyon analizinde öğrencilerin başaracaklarına inanmadıkları, öğretmenlerin dersleri ilgi çekici şekilde işlemeyle öğrencilerin okul memnuniyet düzeylerinin arttığını ortaya çıkarmışlardır. Öğrencilerin başarılarının ve başarı algılarının artırılmasının, öğrencilerin aktif bir öğrenme ortamında olması ile mümkün olabileceğini dile getirmişlerdir. Bu çalışmada da yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin başarı algısına olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmada üçüncü değişken yaratıcı okuma sürecine ilişkin değerlendirmedir. Süreci değerlendirme ön-test puanlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığı için grupların denk olduğu söylenebilir. Yaratıcı okuma uygulamaları ve HBÖP'ye esas alan uygulamalar sonrasında son-test ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun son-test puanlarında olumlu yönde artış gerçekleşmiştir. Deney grubunun ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Deney grubunun yaratıcı okuma süreci son-test ortalaması ($\bar{X}=95,55$), kontrol grubunun yaratıcı okuma süreci son-test ortalaması ($\bar{X}=93,04$) şeklindedir. Her iki grubun ortalama puanları artış göstermiş olsa da bu artış deney grubunun son-test puan ortalamasında daha fazla olmuştur. Benzer şekilde Yurdakal (2018) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik yürüttüğü araştırmasında yaratıcı okuma uygulamaları ile gerçekleştirilen Türkçe derslerinde öğrencilerin yaratıcı okuma algılarında, okumaya yönelik tutumlarında, okuma başarılarında, yaratıcı düşünme

becerilerinde artış görüldüğünü belirtmiştir. Yetgin ve Katrancı (2021), ilkokul dördüncü sınıf okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileriyle üst bilişsel farkındalıklarını farklı değişkenler yönünden incelemiş, okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri orta, üst bilişsel farkındalıkları yüksek düzeyde belirlemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin pozitif fakat zayıf bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazında yaratıcı okuma uygulamalarının, öğrencilerde yaratıcı okuma becerilerini artırdığına yönelik çalışmalar mevcuttur. Gürer (2021) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okuma becerileri üzerine etkilerini belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı Türkçe derslerinin öğrencilerin ilgisini çektiği ve yaratıcı okuma becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ders yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama sonrası ölçek puanlarında düşüş gözlenmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler neticesinde; yaratıcı okuma uygulamalarından zevk duydukları, metni merak ederek okuma esnasında sıkılmadıkları ve okuduklarını anlamalarını kolaylaştırarak öğrencilere okumayı sevdirdiği ifade edilmiştir.

Aytan (2014) yaratıcı okuma uygulamalarının Türkçe dersinde kullanımının etkililiğine yönelik hazırladığı çalışmada, yaratıcı okumanın uygulandığı ders sürecinin katılımcıların yaratıcılıklarını etkilediği ve geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer olarak Yıldırım (2022) çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya ilişkin algılarını ve mesleki yeterliklerini saptamayı amaçlamıştır. Yaratıcı okumaya yönelik uygulamaların; öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini, olaylara farklı yönlerden yaklaşımlarını, metni kolaylıkla anlamalarını, yenilikçi fikirler üreterek topluma fayda sağlamalarını, iş birliği çalışmaları sağlayacağını ifade etmiştir.

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencileri arasından 9 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiş, öğrencilerin yaratıcı okuma süreci ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Öğrenciler yaratıcı okuma uygulamalarına yönelik olarak, uygulamaların eğlenceli ve keyifli olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenciler yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin en çok “Eğlenceli” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sonrasında “Keyif alma” koduna ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Dunder (2022) yaratıcı okuma etkinlikleri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin tamamına yakınının eğlendiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Türkel ve Ünlüömert (2013) yaratıcı okuma tekniklerinin ardından katılımcılarla yaptıkları görüşmelerde okuma süreçlerinin keyifli geçtiği yanıtlarını almışlardır. Yurdakul (2018)

ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı yaratıcı okuma çalışmalarının ardından, uygulamalara yönelik olarak öğrencilerin eğlendiği derslerden büyük zevk aldıkları görüşlerine ulaşmıştır.

Yaratıcı okuma uygulamalarının Hayat Bilgisi konularını anlamaya etkisine yönelik görüşlerde, uygulamaların konuları anlamayı kolaylaştırdığını ifade eden öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte başlangıçta konuyu anlamasını zorlaştırdığını ancak ilerleyen etkinliklerde kolaylaştırdığını belirten öğrenciler de olmuştur. Bu durumun sebebi olarak öğrencilerin yaratıcı okuma etkinlikleri ile özellikle de yaratıcı okumaya özgü teknikler ile daha önce karşılaşmamış olmaları gösterilebilir. Aytan (2014) Türkçe dersinde uyguladığı yaratıcı okuma etkinliklerinin ardından öğrencilerin metni anlaması ve çözümlemesinde olumlu etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Türkel ve Ünlücömert (2013) görüşmelerde öğrencilerin tamamının yaratıcı okuma yöntemi adı altında yapılan çalışmalarla daha iyi anladıklarını belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Kasap (2019) yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama erişilerinin artırılmasında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler yaratıcı okuma çalışmaları ile dikkatlerini okudukları metne vererek okuduklarını kolaylıkla anladıklarını dile getirmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğrencilerin tamamı yaratıcı okuma uygulamaları ile birlikte okuma isteğinde artış meydana geldiğini dile getirmiştir. Okuma isteğine yönelik olarak gerçekleşen bu artışın sebebi olarak ders sürecinde kullanılan satır atlama, boş sayfa okuma, karakter ekleme, tek kelime değişimi gibi bazı özel teknikler ile öğrencilerin okuma faaliyetlerinden keyif alması gösterilebilir. Dunder (2022) çalışmasında öğrencilerin yaratıcı okuma uygulamalarıyla anlamalarının kolaylaştığı ve daha çok kitap okumak istedikleri görüşlerine ulaşmıştır. Kasap (2019), Gürer (2021), Türkel ve Ünlücömert (2013) çalışmalarında yaratıcı okuma etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin düzenli bir okuma alışkanlığı edindiği görüşlerine yer vermişlerdir.

Görüşmeler esnasında öğrencilere yaratıcı okuma etkinliklerinin okudukları ile ilgili hayal kurmalarına etkisi sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı metinlerle ilgili hayal kurduklarını, okuduklarını zihinlerinde canlandırdıklarını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmeye olumlu katkısı olduğu söylenebilir. Yaratıcı okuma uygulamaları sırasında yaptırılan “boş sayfa okuma”, “satır atlama”, “kenar soluklaştırma”, karakter ekleme”, “görselleştirme”, “şablon çizimi” ve “içeriği tahmin etme” etkinliklerinin öğrencilerin olayları ya da durumları zihinde canlandırmaları üzerine katkısı olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu etkinlikler, öğrencilerin hayal gücünü kullanmasını ve kendi iç dünyasından eklemeler yapmasını gerektirmektedir.

Gürer (2021) metindeki olayların canlandırılması, metnin sonunun hayal edilmesi, benzerlik ve farklılıkların açığa çıkarılması gibi zihinsel faaliyetlerle öğrencilerin metne ve okumaya odaklandığını ve okuduğunu anlama becerisi kazanabildiği görüşündedir.

Alan yazın incelendiğinde yaratıcı okuma uygulamalarının Türkçe derslerinde uygulandığı görülmüştür (Aytan, 2014; Gürer, 2021; Han, 2020; Hızır, 2014; Işıksalan, 2018; Türkel ve Ünlücömert, 2013; Kasap, 2019; Kayır, 2022; Uzun vd., 2011; Yetgin, 2020; Yurdakal, 2018). Yaratıcı okuma uygulamalarının Türkçe Dersi dışında diğer derslerde de uygulanabileceği düşüncesinden yola çıkarak bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların ardından görüşmeye katılan öğrencilerden, yaratıcı okuma etkinliklerinin diğer derslerde de kullanımı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrenciler farklı derslerde de yaratıcı okuma etkinliklerine yer verilmesine yönelik isteklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler Türkçe, Fen Bilimleri ve Matematik derslerinde de yaratıcı okuma etkinliklerine yer verilmesini istemişlerdir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük kısmı okudukları metinleri arkadaşlarından kısmen farklı anladığı veya yorumladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden üç tanesi farklı anladığı ve yorumladığı, iki öğrenci de benzer anladığı ve yorumladığı yanıtını vermiştir. Öğrencilerin okunulan metinleri arkadaşlarından farklı anlaması veya yorumlaması yaratıcı okuma uygulamalarının beklenen bir sonucudur. Hızır (2004) yaratıcı okuma uygulamalarıyla öğrencilerin çok sayıda, daha çok sahada, fazla sayıda özgün fikirler kazandığını ve bu fikirleri detaylı bir şekilde ifade ettiklerini belirtmiştir. Araştırmada ayrıca sorumluluk ve özgüven gibi sosyal ve duygusal gelişimlerinde yaratıcı okuma uygulamalarının farklı derslere de katkısı olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır. Uludağ Kırçıl (2022) yaratıcı okuma uygulamaları ile sınıf yönetiminde karşılaşılan motivasyon, katılım sağlama, istenmeyen birtakım davranışların çözümü, sınıf içi ilişkilerin geliştirilmesi, bireysel farklılıklara saygı, öğrenme problemleri gibi sorunların çözülebileceğini belirtmiştir. Yurdakal (2018) öğrencilere okuma becerisi kazandırmada okuma konusundaki tutumlarının ve algılarının pozitif yönde olması, bunu sağlamak için de okumanın önemli bir gereksinim olduğunun sezgisel olarak aktarılması, derslerin öğrencilerin ilgilerini çekmeye yönelik olması, yaratıcı düşüncelerin sağlanması, farklı görüş ve düşüncelerin değerli görülmesi ve okuma metinlerinin düzeye uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. Yaratıcı okuma uygulamaları esnasında öğrencilerden beklenen hayal güçlerini kullanarak, okuduklarını kendi deneyimleri ile harmanlayıp farklı ve özgün fikirler üretmesidir. Bahsi geçen özgün fikirlerin açığa çıkmasında en önemli unsurlardan birisi de farklı fikirlere olumlu yaklaşılacak bir sınıf ortamının oluşturulmasıdır. Farklı fikirlere saygı gösterilen, öğrencilerin yeni ve özgün fikirler üretmeye teşvik edildiği ortamlarda uygulanan

yaratıcı okuma etkinlikleri ile birlikte, öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla ortaya koyabilecekleri düşünülmektedir.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak sonuçlara ve sonuçlara bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi incelenmiş, yaratıcı okumanın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin başarı algılarına etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı okuma uygulamaları öğrencilerin başarı algılarını artırmaktadır. Yaratıcı okuma uygulamaları sırasında öğrencilerin öznel yanıtlar vererek fikirlerini açık şekilde ifade etmeleri, yanlış yanıt verme endişesinin ortadan kalkması, öğrencinin sürece aktif katılımı başarı algılarının artmasını sağlayan etkenlerdir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programına yönelik yaratıcı okuma uygulamaları, yaratıcı okuma sürecini değerlendirmeleri üzerinde etkili olmamıştır. Ancak yaratıcı okuma uygulamalarının gerçekleştirildiği öğrencilerin, yaratıcı okuma puanlarındaki artışın daha fazla olduğu görülmektedir.

Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı okuma uygulamaları öğrenciler tarafından eğlenceli ve keyifli bulunmuştur.

Öğrenciler yaratıcı okuma uygulamalarının Hayat Bilgisi konularını anlamayı kolaylaştırdığını düşünmektedir.

Yaratıcı okuma uygulamaları ile birlikte öğrencilerin okuma isteğinde artış meydana gelmiştir.

Yaratıcı okuma uygulamaları, okunanlarla ilgili hayal kurmada ve okunanları zihinde canlandırmada etkilidir.

Öğrenciler yaratıcı okuma uygulamalarının Türkçe, Fen Bilimleri ve Matematik dersinde de uygulanmasını istemektedir.

Yaratıcı okuma uygulamaları öğrencilerin farklı fikirler üretmelerini ve bu fikirlerin paylaşımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada yaratıcı okuma uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine, başarı algısına ve yaratıcı okuma sürecine etkisi incelenmiştir. Yaratıcı okumanın farklı duyuşsal ve bilişsel beceriler üzerine etkisi araştırılabilir.

Yaratıcı okuma üzerine yapılmış bu araştırma Hayat Bilgisi dersi bünyesinde, yapılan diğer araştırmalar Türkçe dersi bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Hayat Bilgisi derslerinde yaratıcı okuma uygulamalarının etkililiği üzerine daha çok araştırma yapılabilir. Yaratıcı okuma uygulamalarının etkililiği Türkçe ve Hayat Bilgisi dersi dışında da araştırılabilir.

Alan yazında yaratıcı okumanın ilkokul düzeyinde etkililiğinin araştırıldığı az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yaratıcı okumanın ilkokulda farklı sınıf düzeylerinde etkililiği araştırılabilir.

Sınıf öğretmenlerine yönelik, yaratıcı okumayı tanıtıcı, yaratıcı okuma tekniklerinin kullanımını içeren, öğretmenlerin yaratıcı okuma ile ilgili farkındalıklarını artıracak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Sınıflarda öğretmenler alıcı okuma yerine, dersleri eğlenceli hale getirmeye, öğrencilerin fikirlerini açık bir şekilde ifade etmelerini sağlamaya ve öğrencilerin başarı algılarını artırmaya yönelik olarak yaratıcı okuma uygulamalarına daha çok yer verebilirler. Öğrencilerin seviyesine uygun olarak, yaratıcı okuma çalışmaları içeren kitapların okunması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Adams, P. J. (1968). *Creative reading*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED020090.pdf>
- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(2), 1758-1784. <https://doi.org/10.29228/Joh.50041>
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Afetlere müdahale eden örgütlerde iş gören tatmini ile başarı algısı ilişkisi: Afad örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gümüşhane.
- Akyürek Tay, B. ve Baş, M. (2017). Cumhuriyetten günümüze Hayat Bilgisi öğretim programlarına karşılaştırmalı bir bakış. Bayram Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (45-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun Akbaba, S. ve Çakan, M. (2008). “Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler”, *İlköğretim Online*, 7 (1), 157-173.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, İ. (2007). “Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarılarına etkisi”, *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 151–168.
- Arıoğlu, E. (1999). Yaratıcı düşünce ve eğitim. <https://arioglu.net/bildiriler/yaraticidusunceveegitim.pdf>.
- Aslan, A. E. (2001). “Kavram boyutunda yaratıcılık.” *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2 (16), 15-21.
- Aykaç, B. (2021). *İstanbul eleştirel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aytan, N. (2014). *Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları*. Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Millî Eğitim Dergisi*, 45 (209), 295-313.
- Barnhardt, M. M. (1963). Developing creativity in reading, *Reading Horizons*, 4 (1). 7-10.
- Barrett, K. B. (2001). Using technology and creative reading activities to increase pleasure reading among high school students in resource classes. https://www.researchgate.net/publication/234718591_Using_Technology_and_Creativ

[e Reading Activities to Increase Pleasure Reading among High School Students in Resource Classes](#)

- Baysal, Z. N., Kaya, N. B. ve Üçüncü, G. (2013). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bilimsel yaratıcılık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38: 55-64.
- Besis, P. ve Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?* İstanbul: Reklam Yayınları.
- Binbaşioğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Boothby, P. R. (1980). Creative and critical reading for the gifted. *The ReadingTeacher*, 33(6), 674-676.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, E. ve Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarılarını açıklayan etmenler: bir modelleme çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (144), 36-48.
- Çelik, Ö. (2020). Hayat Bilgisi. V. Aktepe ve M. Gündüz (ed). İçinde, *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çeliköz, N. ve Gül, M. (2021). Akademik olarak başarılı ve başarısız öğrencilerin genel başarı ve başarısızlığa yönelik algıları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 151-169.
- Çimşir, S. (2024). Hârezmi Eğitim Modeli' nin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ve başarı algısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1017-1052.
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarılama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, N. (2019). *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık*. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler içinde (s.167-198). Ankara: Pegem Akademi.
- Dundar, E. (2022). *Yaratıcı okuma tekniklerinin okumayla ilgili çeşitli değişkenlere etkisi* (Tez No. 765198) Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- El-Hayek, H. (2016). *The effect of an instructional programme based on the strategies of brainstorming and vocabulary lists in improving the creative reading skills among the tenth grade female students*. Deanship of Academic Research. University of Jordan.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.

- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, D. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (17), 95-106.
- Eren Yıldırım, D. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya ilişkin algılarının belirlenmesi (Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 113-122.
- Facione, P. A., Facione, N. C. ve Giancarlo, C. A. (2000). *The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill* (http://www.insightassessment.com/pdf_files/J_Infrml_Ppr%20_2000%20%20.PDF, 26.10.2024 tarihinde erişildi).
- Foster, J. (2005). *Yaratıcılık Fabrikası*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, A. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: teorik çerçeve-pratik öneriler-7 farklı nitel araştırma yaklaşımı-kalite ve etik hususlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 90-102.
- Gündoğan, A. (2020). *Hayat Bilgisi dersinin dünyadaki ve Türkiye’deki tarihsel gelişimi*. Vedat Aktepe ve Mevlüt Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (22-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 57-74.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı Okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Yüksek lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Hızır, B. (2018). *Öğretmenler ve Ebeveynler İçin Yaratıcı Okuma Yaratıcı Yazma Etkinlikleri*.

İstanbul: Kutlu Yayınevi.

- Honig, A. S. (2001) How to promote creative thinking? *Early Childhood Today*, 15 (5), 34-41.
- Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills.” *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (4), 273-288.
- İncik, Y. (2012). Yaratıcı Okur; Okumanın Sınır Ötesi, <http://www.edebiyatdefteri.com/yazioku.asp?id=96221> son
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2018). Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi (Çev. Ed. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kara, A. ve Şahin, C. (2019). İlkokul öğrencileri için başarı algısı ölçeğinin geliştirilmesi. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı*, 1359-1364.
- Kara, H., Yılmaz, M. ve Kara, Y. (2023). Öğrencilerin başarı algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Bakırköy ilçesi örneği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 8(104), 4001-4010.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kasap, D. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3), 1566-1593.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26 (119), 3-7.
- Kayır, E. (2022). *İlkokul öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı okuma kaygısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kazak Çetinkalp, Z. (2006). Başarı algısı envanterinin çocuk versiyonu-bae-ç’nun Türk sporcuları için geçerlik ve güvenirlik çalışması. 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 1325, Muğla.
- Keskin, H. K. ve Yapıcı, S., (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1 (1), 20-32.
- Kılıç, H. ve Şen A.İ, (2014). UF/EMI Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçe’ ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 1-12.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. London: Guilford

publications.

- Kösterelioğlu, İ., Alıcıl, A., Uludağ Kırçıl, R., Ermiş, H., Çapoğlu, E. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2021). Vizyon 2023 okumadan gerçekleştirmek güç yaratıcı okuma projesinin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Kesit akademi dergisi* 7(26), 279-294.
- Luchetta, S. (2018). Going beyond the grid: Literary mapping as creative reading. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 384-411.
- Maba, A. (2019). Güncel yaklaşımlar çerçevesinde müziksel yaratıcılık ve değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(3), 681-197.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımları, *Dil Dergisi*, 0(132), 58-59.
- McCullough, C., M. (1954). Teaching Creative Reading. *Journal of Education*, 136(7), 200-203.
- MEB (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- MEB (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. _Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> (18.11.2024)
- Mert, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarında matematiğe yönelik kaygı ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Moorman, K. ve Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading. Technical Report Series*. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Okuyucu, A. (2017). *İlkokul döneminde anne baba tutumlarının öğrenci başarısına etkisi esenler ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H., F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m
- Ökcü, M. ve Emir, S. (2024). Dördüncü sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 111-136.

- Özbay, M. ve Bahar, M., A. (2012). İleri okur ve üstbilis eğitimi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 1(1), 158-177.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 675-705.
- Öztürk, E. (2014). Yaratıcılık ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(1), 158- 164.
- Öztürk, S. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlık nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Rıza, E. T. (2001). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*, İzmir: Anadolu Matbaası.
- Ricketts, J. ve Rudds, R. (2004). The relationship between critical thinking dispositions and critical thinking skills of selected youth leaders in the national organization. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54 (1). 20-33.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. ve Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337– 347.
- Russell, D. H. (1961). *Children Learn to Read*. Boston: Ginn and Company.
- Sadikoğlu, G. (2002). *Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat Bilgisi. Mehmet Gültekin (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (1-15). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sağlam Tosun, N. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim* (2. Basım), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 151, Ankara.
- Sönmez, V. (2016). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Swartz, A. M. (1987). Critical thinking attitudes and the transfer question. *Thinking skills instruction: Concepts and techniques*, 58-68.
- Şeker, M. (2013). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Tosya Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. Bayram Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (1-39). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2024). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi:22.11.2024.

- Taşkıran, A. (2017). “Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi öğrencilerinin başarı atıfları üzerine fenomenolojik bir inceleme”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 5 (1), 58-79. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s3m
- Temel, S., Kansu, C. Ç. ve Temel, N. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 167-198.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tetik, G. (2022). *Stratejik düşünme temelli oyunların erken eleştirel düşünme eğilimine etkisi*. Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Torrance E. P. (1968). *Education and creative potential*. The University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (1970). Influence of dyadic interaction on creative functioning. *Psychological reports*, 26(2), 391-394.
- Tunçkol, H. (2016). *Ortaokuldaki öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Bartın/Ulus Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Tümkiye, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türkel, A. ve Ünlüçömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8 (12), 1345-1358.
- Uluçınar, U. ve Akar, C. (2021). İlkokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56 (3).
- Uludağ Kırçıl, R. (2022). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Ulutun, E. (2018). *Teog fen bilgisi başarısını etkileyen değişkenlerin çok düzeyli regresyon modeli ile incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, Z. E. (2023). Bibliyoterapik metin temelli yaratıcı okuma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7-19.

- Uzun, G. L., Bozkurt, U. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: ilköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar*, 181-205.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi (3. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, E. (2023). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin üst düzey okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Wang, K. H. (2006) A study of creative reading instruction in elementary school-the affiliated aigh school of Tunghai University. *Elementary Division Senior Student. Eurasian Journal of Educational Research*, 199-224.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü kavramına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: ilişkisel tarama modelinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, 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. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı) Ankara: Seçkin. Extended Summary.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 523-540.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1726-1742.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.



EKLER

Ek 1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bu ölçek sizlerin eleştirel düşünme eğilimlerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra size uygun olan görüşe çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir. İsminizi yazmanıza gerek yoktur.

Birsen ÖZÇİFTÇİ

a) Cinsiyet: Kız () Erkek ()

b) Yaş: (Lütfen yazınız)

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği					
		Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Olgunluk ve Açık Fikirlilik					
1	Yanlış olduğunu düşündüğüm bir davranış görürsem, o kişiyi suçlamadan önce, bu davranışın nedenini anlamaya çalışırım.				
2	Bana yanlış gelse bile karşımdaki kişinin söylediklerini dinler ve anlamaya çalışırım.				
3	Bir konuda yanlı (tarafli) bir bilgi duyduğumda, o konuyu farklı kaynaklardan da araştırır ve öğrenmeye çalışırım.				
4	Arkadaşımın bir konuda benden farklı bir düşüncesini duyduğum zaman, kendimi arkadaşımın yerine koyarak onu anlamaya çalışırım.				
Dikkatli Olma ve Şüphecilik					
5	Her gördüğüme veya duyduğuma inanmam. Doğru olup olmadığımdan şüphe ederim. Örneğin; arkadaşım bana birisi hakkında bir şey söylediğinde acaba söyledikleri doğru mu diye düşünür ve araştırırım.				
6	Öğrendiğim bir bilginin kaynağının (kitap, televizyon, internet vb.) doğruluğundan şüphe ederim.				
7	Konuşan veya tartışanların sözlerinde birbiri ile çelişen (bir söylediği ile diğer söylediği farklı olan) sözleri var mı diye dikkat ederim. Örneğin “Okulun ve çevremizin temiz olmasına dikkat ederim.” diyen birinin, bir arkadaşı yere çöp attığında “Bırak görevliler temizlesin.” demesi gibi.				
8	Bir kimsenin bir söylediğiyle davranışları uyumlu mu diye dikkat ederim.				

	Örneğin; bir arkadaşım önce okulu çok sevdiğini söylüyor, başka bir zaman “Keşke okul hiç olmasa.” diyor.				
9	Bir kimsenin söylediklerinde üstü kapalı-imalı bir anlam var mı diye dikkat ederim.				
Meraklılık ve Sorgulama					
10	Meraklı bir insan olduğumu söyleyebilirim.				
11	Arkadaşlarım, ailem, öğretmenim meraklı bir insan olduğumu söyler.				
12	Bir bilgiyi duyduğumda hemen inanmam. Bu bilgiyi veren kişi veya kaynak konunun uzmanı mı değil mi diye sorgularım. Örneğin; internetten sağlığımızla ilgili bir konu hakkında araştırma yaparken bazı bilgiler buldum. Bu bilgiyi veren kişi sağlık uzmanı (doktor) mı, değil mi? Buna bakarım.				
13	Reklam ve tanıtım amaçlı yayınların veya satıcıların söylediklerinin doğru olup olmadığını sorgularım.				
14	Bir arkadaş veya tanıdığım hakkında bir kimse bir bilgi getirdiğinde bu bilgiyi nereden öğrendiğini sorgularım.				
Yanlılık / Nesnellik					
15	İki arkadaşım tartıştığında yakın arkadaşımın haklı olduğunu düşünürüm.				
16	Sevdiğim insanların düşüncelerinin doğru olduğunu düşünürüm.				
17	Annem veya babam bir arkadaşı ile tartışsa, anne-babamın haklı olduğunu düşünürüm.				
18	Bir konuda arkadaşlarımla tartıştığım zaman haklı olduğumu düşünürüm.				

Ek 2. İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bu ölçek sizlerin başarı algılarınızı belirlemek için hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra size uygun olan görüşe çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim.

Birsen ÖZÇİFTÇİ

a) Cinsiyet: Kız () Erkek ()

b) Yaş: (Lütfen yazınız)

İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği						
Aşağıdaki başarı algısı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifade ile ilgili görüşünüzü karşındaki seçeneği işaretleyerek belirtiniz.		Hiç katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Başarı, ödevleri zamanında yapmaktır.					
2	Başarı, yüksek not almaktır.					
3	Başarı, mutlu olmaktır.					
4	Başarı, ailemin beklentilerini karşılamaktır.					
5	Başarı, kendimi sevmektir.					
6	Başarı, sınıfı geçmektir.					
7	Başarı, derslere karşı ilgili olmaktır.					
8	Başarı, öğretmenlere karşı saygılı olmaktır.					
9	Başarı, kendimi doğru şekilde ifade etmektir.					
10	Başarı, bir kitapta geçen önemli olayları ana hatlarıyla özetleyebilmektir.					
11	Başarı, verilen bir problemi formül kullanarak çözebilmektir.					
12	Başarı, kendime güvenmektir.					
13	Başarı, öğretmenlerimden ödül almaktır.					
14	Başarı, öğrenmeye istekli olmaktır.					
15	Başarı, derslerle ilgili ön bilgiye sahip olmaktır.					
16	Başarı, zeki olmaktır.					
17	Başarı, toplumsal kanun ve kurallara uymaktır.					
18	Başarı, dürüst olmaktır.					
19	Başarı, derslerde öğrendiklerini günlük yaşamda uygulayabilmektir.					
20	Başarı, düzenli ders çalışmaktır.					
21	Başarı, sorumluluklarını bilmektir.					
22	Başarı, yardımsever olmaktır.					
23	Başarı, kitap okumaktır.					
24	Başarı, bir konuyu resim yaparak açıklamaktır.					

Ek 3. Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bu ölçek sizlerin yaratıcı okuma becerilerini belirlemek için hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra size uygun olan görüşe çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir. İsminizi yazmanıza gerek yoktur.

Birsen ÖZÇİFTÇİ

a) Cinsiyet: Kız ()

Erkek ()

b) Sınıf:

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
1	Okurken metinde geçen olayların nedenlerini düşünürüm.					
2	Metinde geçen olayların gerçek yaşamda olup olmayacağı üzerine düşünürüm					
3	Okuduğum metinde geçen olayların/durumların birbirleriyle olan ilişkilerini düşünürüm.					
4	Yazarın olaylara yön verşi üzerinde düşünürüm.					
5	Okuduğum metindeki olayların tam tersi olsaydı nasıl olurdu diye düşünürüm.					
6	Metindeki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri bulmaya çalışırım.					
7	Metindeki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki farklılıkları bulmaya çalışırım.					
8	Okuduğum metinde ortaya çıkan sorunların nasıl çözülebileceğini düşünürüm.					
9	Okuduğum metindeki olayların kendi yaşamımda başımdan geçip geçmediğini düşünürüm.					
10	Yazarın sorunlar karşısında bulduğu çözüm yolları üzerine düşünürüm.					
11	Okuduğum metnin beğendiğim ya da beğenmediğim yönlerini düşünürüm.					
12	Okuduğum metindeki karakterlerin hissettiği duyguları hissedirim.					
13	Okuduğum metindeki karakterlerle içten içe konuşurum.					
14	Okuduğum metnin kahramanlarına cesaret vermeye çalışırım					
15	Okuma sırasında metnin yazarı ile içten içe konuşurum.					
16	Okuduğum metnin karakterlerine yönelik bir tavır sergilerim (reddetme, kabul etme, tarafsız kalma vb).					

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

Ek 4. Öğrenci Görüşlerine Göre Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

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

Sınıf:

Cinsiyet: Kız ()

Erkek ()

Sevgili Öğrencim;

Bu sorular Hayat Bilgisi dersinde uyguladığımız yaratıcı okuma çalışmaları ile ilgili düşüncelerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Yöneltilen soruları dikkatlice dinleyerek düşüncelerinizi ifade ediniz. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar ders notunuzu etkilemeyecek ve başkası ile paylaşılmayacaktır. Samimi görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

1. Yaptığımız bu çalışmaları nasıl buldun? Etkinlikleri yaparken keyif aldın mı, zorlandın mı, eğlendin mi, ne hissettin? Neler dikkatini çekti?
2. Yaratıcı okumanın bir konuyu anlamadaki etkisi ne oldu? Kolaylaştırdı mı, zorlaştırdı mı? Açıklar mısın?
3. Yaratıcı okuma etkinliklerinin bu dersteki başarısına nasıl bir etkisi oldu?
4. Yaratıcı okuma etkinliklerinin yaşadığın olayları farklı yönleriyle değerlendirmende ne gibi katkıları oldu?
5. Yaratıcı okuma etkinliklerinde zorlandığın kısımlar var mıydı? Varsa açıkla mısın?
6. Yaratıcı okuma etkinliklerini Hayat Bilgisi dersi dışında da yapmak ister misin?
7. Yaratıcı okuma etkinlikleri senin okuma isteğini artırdı mı? Nasıl etkiledi?
8. Yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğun metinler hakkında hayal kurmanda ne gibi etkisi oldu? (Zihinde canlandırmada)
9. Bu etkinliklerde okuduğun metinlerde arkadaşlarından farklı anladığın veya yorumladığın durumlar / olaylar oldu mu?

Ek 5. Ölçek İzinleri



Ek 6. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2023-130744



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı :E-30640013-108.01-130744
Konu : etik kurul izni

17.05.2023

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
Öğretim Üyesi

"Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarı Algılarına ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Prof. Dr. Şafak Uluçınar Sağır Başvuru Değerlendirme (1 Sayfa)
- 2- etik kurul izni (16 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSLBU7FA50 Pin Kodu :85932

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSLBU7FA50&eS=130744>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya
Telefon:2600060 Faks:2600059
e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Seda SABAH
Unvanı: Etik Kurul Üyesi

Tel No: q



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı: Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarı Algılarına ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	09.05.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	16.05.2023
Karar tarihi	16.05.2023

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

Prof. Dr. Songül KEÇECİ KURT	Başkan	Fen Edebiyat Fakültesi
Doç.Dr. Melike BAŞ	Üye-Raportör	Eğitim Fakültesi
Doç.Dr. Üyesi Fatih CAN	Üye-Başkan Yard.	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Seda Sabah	Üye- Başkan Yard.	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Aslı ALTANLAR	Üye	Mimarlık Fakültesi
Doç. Dr. Davut AĞBAL	Üye	İlahiyat Fakültesi
Doç.Dr. Önder ERYILMAZ	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Nida EMÜL	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Üye	Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 7. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47613789-44-85069427
Konu : Anket/Araştırma Uygulama İzni

25.09.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20.09.2023 tarih ve E-47526769-302.08.01-150101 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi.
c) Valilik Makamının 25.09.2023 tarih ve E-47613789-44-85029191 sayılı Onayı.

İlgi Onay (c) ile; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 228001506 numaralı öğrencisi Birsen ÖZÇİFTÇİ, Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR'ın danışmanlığında hazırladığı "Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanması" konulu çalışmasının 02.10.2023- 29.12.2023 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı Hamamözü ilçesi Atatürk İlkokulu, Taşova İlçesi Özkan Ağış İlkokulu, Göynücek İlçesi Atatürk İlkokulu 3. sınıf öğrencileri ile ölçek ve uygulama çalışması uygulanması uygun görülmüş olup ilgi (a) yazıda öğrencinin soyadı "ÖZÇİFTÇİ" olarak yazılmıştır.

Bu kapsamda; adı geçen öğrencinin adı ve soyadı Birsen ÖZÇİFTÇİ olup ilgi (c) Onayın iptal edilmesi, söz konusu anket/araştırma uygulama talebinin, ilgi (b) 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelge (Araştırma Uygulama İzinleri) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre adı geçen okullarda söz konusu ölçek ve uygulama çalışmasının uygulanması, araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 (otuz) gün içinde izin alınan kuruma ulaştırılması, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Alpaslan KANAR

Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

25.09.2023

Mehmet TÜRKMEN

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

Adres : Hızırpaşa Mah. İstasyon Cad. No: 72 Merkez/AMASYA

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ahmet D.DURMUŞ

Telefon No : (0358) 212 29 93/2041

E-Posta: arge05@meb.gov.tr

İnternet Adresi:

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: (0358) 218 50 10



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sagun.me.gov.tr/adresinden> 4e52-crchh-348c-85ac-2fe2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 8. Ders Planı Örneği

ATATÜRK İLKOKULU		TARİH: Eylül 2. Hafta
BÖLÜM I		
Dersin Adı	Hayat Bilgisi	
Sınıf	3/A	
Ünite No	1	
Ünite Adı	Okulumuzda Hayat	
Önerilen Süre	3 Ders Saati (40+40+40 dakika)	
BÖLÜM II		
Kazanım	HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tahmin Yürütme, Soru-Cevap, Karakter Ekleme, Kenar Soluklaştırma, Görselleştirme	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Hikâye haritası çalışma kağıdı, Kenar soluklaştırma etkinlik kağıdı	
DERS İÇİ ETKİNLİKLER		
1. Tanılayıcı Aşama		
Metni okuma aşamasından önce “Kırmızı Salıncak” metni ile ilgili görseller ve metnin başlığı üzerinden metnin içeriğini tahmin etme çalışmaları yapılır. Metin okutulur ve tahminlerle karşılaştırılır. Metin hakkında tahmin çalışmalarına okuma sırasında da devam edilir. Okuma farklı yerlerde durdurularak metnin devamında ne olmuş olabileceği sorulur. Okuma bittiğinde öğrencilere 5N1K soruları yöneltilerek metnin daha iyi anlamlandırılması sağlanır. 5N1K sorularını yanıtlayabilmeleri için hikâye haritası çalışma kâğıdı yaptırılır. Sorulara verilen yanıtlar eleştirilmeden dinlenir. Bu aşamada öğrencilerden aşağıdaki sorulara yanıt vermeleri beklenir. Metin ne ile ilgilidir? Metinde yer alan olay nedir? Metinde yer alan karakterler kimlerdir? Metin ne zaman ve nerede geçmektedir? Metnin işlenmesi aşamasında şu sorulara da yanıt beklenir. Seray salıncağa niçin koşarak gitmiştir? Salıncakta yanında oturan kişi kimdir? Seray, Efe’yi görünce ne hissetmiştir? Efe’nin kum havuzunda Seray’a sinirli bakmasının sebebi nedir? Seray topunu niçin bulamamıştı? Dersin işleniş sürecinde bu sorulara yenileri eklenebilir.		
2. Kişisel Yorum Aşaması		
Bu aşamada metinden öğrenilen bilgiler ile öğrencinin kendi yaşantısı, duyguları ve düşünceleri ile bir karşılaştırma yapmaları beklenir. “Daha önce böyle bir deneyim yaşadın mı?, Böyle bir şey yaşadıysan neler hissettin?, Senin yaşadıkların ile metinde yaşananlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde sorular yöneltilerek karşılaştırma süreci detaylandırılır. İşlenen metin ile ilgili aşağıdaki sorular yöneltilir. Sen de istediğin salıncağa binmek için Seray’ın yaptığı gibi mi davranırdın?		

Daha önce Efe'nin salıncakta karşılaştığı gibi bir durumla karşılaştın mı?
 Efe'nin yerinde sen olsaydın salıncağı Seray kapınca ne hissederdin?
 Başka birinin eşyasını izinsiz aldığın oldu mu?
 Başkaları senin eşyalarını izinsiz kullansa ne yapardın?
 Hatanı anladığında nasıl davranırsın?
 Ders işleme sürecinde bu sorulara yenileri eklenebilir.

3. Eleştirel Düşünme Aşaması

Kendi yaşantıları ile metinde yer alan temel bilgileri karşılaştırarak eleştirel düşünme aşamasına geçen öğrenciler okuduklarını değer yargılarıyla sorgular. Bu aşamada öğrencilere yöneltilebilecek sorular şunlardır:

Metinde yer alan karakterler hakkında ne düşünüyorsunuz?
 Metindeki karakterler başka ne tür davranışlar sergileyebilirdi?
 Metindeki karakterler yaşanan durumlar hakkında ne hissetmiş olabilir?
 İstediklerimiz elde edebilmek için olumsuz davranışlar sergilememiz konusunda ne düşünüyorsunuz?
 Arkadaşlarımızla ilişkilerimizde nasıl davranmalıyız? Saygılı davranmazsak nelerle karşılaşabiliriz?
 Oyun oynarken kurallar gerekli midir? Kurallara uyulmadığı durumlarda nelerle karşılaşabiliriz?
 Dersin akışına göre bu sorulara öğrencilerin gelişim düzeyine uygun yeni sorular eklenebilir.

4. Yaratıcı Okuma Aşaması

Eleştirel düşünme aşamasını tamamlayan öğrencilerden bu aşamada mevcut bilgileri ile yeni ürünler ortaya koymaları beklenir. Yaratıcı ve özgür düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorularla öğrencilere verilen sorumluluk hissettirilmelidir.

Metin ile ilgili yaratıcı okuma aşaması soruları aşağıdaki gibidir.
 Siz Seray'ın yerinde olsaydınız istediğiniz salıncakta sallanabilmek için ne yapardınız?
 Efe'nin yerinde olsaydınız size nasıl davranılmasını isterdiniz?
 Size ait olmayan oyuncaklarla oynamak isterseniz ne yapardınız?
 Oyun kurallarına uymayan kişileri nasıl uyarırsınız?
 Ne tür davranışlar olumsuz davranıştır?
 Arkadaşlarımıza karşı olumsuz davranışlarımız arkadaşlığımızı nasıl etkiler?
 Ne tür davranışlar olumlu davranışlardır?
 Arkadaşlarımıza karşı olumlu davranışlarımız arkadaşlarımızla ilişkilerimizi nasıl etkiler?
 Dersin akışına göre bu sorulara öğrencilerin gelişim düzeyine uygun yeni sorular eklenebilir.

Karakter ekleme: Öğrencilerden metne farklı özelliklerde bir karakter ekleyecek metni yeniden yazmaları istenir. Eklenen karakterin olumlu ve olumsuz davranışlarının olaylar üzerindeki etkilerini yansıtmaları gerektiği belirtilir. Yazılan metinler sınıfta okutulur.

Kenar soluklaştırma: Metnin bazı bölümleri soluklaştırılarak, metnin açıkta kalan orta kısmı okutulur. Öğrenciler bu bölümü okurken cümlelerin başını ve sonunu tahmin ederek bulmaya çalışır. Okunan bölümlerden hareketle okunmayan bölümlerin anlamsal bütünlük sağlanarak tamamlanması amaçlanır.

BÖLÜM III
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
Öğretim faaliyetleri sürerken ölçme ve değerlendirme işlemleri ders süreci içine yayılmıştır. Görselleştirme: Öğrencilere “Bu olaydan sonra ne olabilir?” sorusu yönlendirilerek düşüncelerini görselleştirmeleri istenir. Öğrenciler tarafından yapılan resimler sınıfta sergilenir.

KAZANIM: Davranışlarının kendisini ve çevresini nasıl etkilediğini fark eder.

KIRMIZI SALINCAK

Güneşli bir ilkbahar sabahıydı. Seray erkenden uyandı ve büyük bir heyecanla dedesinin yanına koştu. Dedesi Seray’ı o gün parka götüreceğine söz vermişti ancak Seray’ın içinde bir endişe vardı. Acaba dedesi gerçekten onu parka götürecekti miydi?

Seray’ın heyecanını gören dedesi onu kırmadı. Birlikte evden çıktılar. Seray çok sevdiği renkli topunu da yanına almayı unutmadı. Yol boyunca dedesine parka gittiklerinde neler yapacağını anlattı. Çok eğleneceğinden emindi. Bir çocuk parkta eğlenmekten başka ne isteyebilirdi ki?

Sonunda gelmişlerdi. Dedesi parkta bir bankta oturup gazetesini okumaya başladı. Seray etrafına uzun uzun baktı ve nerede oynayacağını düşündü. Önce salıncakta sallanacaktı.

Parkta iki tane salıncak vardı; kırmızı ve mavi. Tabii ki Seray kırmızı olanda sallanmalıydı. Fakat tam o anda kırmızı salıncığa doğru yaklaşan bir çocuk gördü. Ondan önce salıncığa ulaşmalıydı. Koştu, koştu ve az önce gördüğü çocuğu iterek salıncığı kaptı. Çok mutluydu, kırmızıda kendisi sallanacaktı. Salıncığa oturarak sallanmaya başladı. Biraz önce ittiği çocuk yandaki mavi salıncığa binmişti. Çocuğa dönüp baktığında onun sınıf arkadaşı Efe olduğunu fark etti. Seray utanmıştı. Efe’nin salıncığın zincirini tek eliyle tuttuğunu görünce utancı ikiye katlandı. Seray Efe’yi itince Efe’nin kolu acımıştı. Efe’den özür diledi. Koşarken onu tanıyamadığını söyledi. Bu utançla artık daha fazla orada kalamazdı.

Salıncaktan inerek kum havuzuna gitti. Yanında toptan başka oyuncak getirmemişti ama olsun. Kum havuzunun kenarında bir kova, oyuncak bir kürek ve kamyon vardı. Kürekle kum aldı, kamyonu yükledi. Kamyonun kasasındaki kumu kovaya dökcekti ki az önce kovanın olduğu yerde bir çift ayak gördü. Kafasını kaldırıp baktı. Efe eline kovayı almış ve Seray’a sinirli sinirli bakıyordu. Seray kovayı neden aldığını sordu Efe’ye. “Bu oyuncaklar benim. Asıl sen neden aldın oyuncaklarımı?” diye karşılık verdi Efe. Seray şaşırdı. Oyuncaklarla oynamasında bir sakınca göremedi. “Zaten oyuncakların hiç güzel değil, küreğin de eskimiş, kamyonunun rengini de hiç beğenmedim.” diyerek dedesinin yanına gitti.

Dedesi bankta oturmaya devam ediyordu fakat Seray’ın topu orada değildi. Seray etrafına bakındı ve kendi topuyla oynayan çocukları gördü. Dedesi gazetesini okurken çocukların topu aldığını fark etmemişti. Seray ne yapacağını bilemedi. Çok sinirlenmişti. Daha fazla dayanamadı ve ağlamaya başladı. Dedesi bir süredir gazete okuyor gibi görünse de aslında Seray’ı takip ediyordu. Torununu yanına oturttu ve anlatmaya başladı:

- Bak güzel kızım. Toplum içinde yaptığımız davranışlar hem kendi yaşamımızı hem de arkadaşlarımızla olan ilişkilerimizi etkiler. Yardım etmek, selamlaşmak, paylaşmak, dürüst olmak, hoşgörülü davranmak gibi olumlu davranışlar çevremizdekilerin sevgi ve saygısını kazanmamızı sağlar. Sevilme ve sayılma da bizlere mutluluk verir. Alay etmek, doğruyu

söylememek, oyun kurallarını bozmak gibi davranışlar toplum tarafından kötü karşılanan, kabul edilmeyen davranışlardır. Üstelik bu davranışlar bizi ve çevremizdeki arkadaşlarımızı üzer.

Seray yaptıklarını ve dedesinin söylediklerini düşündü. Parka gelirken eğleneceğini hayal ediyordu fakat o eğlenememişti. Sebebi ise olumsuz davranışlarıydı. Parkta oynayan çocuklara baktı, Efe'yi gördü. Koşarak yanına gitti. Onu itip sırasını kapmanın, oyuncaklarını izinsiz almanın yanlış olduğunu anladığını söyleyerek ondan özür diledi. Arkasına döndüğünde dedesinin gülümseyen bakışlarını ve elinde kendi renkli topunu gördü.



KIRMIZI SALINCAK

Güneşli bir ilkbahar sabahıydı. Seray erkenden uyandı ve büyük bir heyecanla dedesinin yanına koştu. Dedesi Seray'ı o gün parka götüreceğine söz vermişti ancak Seray'ın içinde bir endişe vardı. Acaba dedesi gerçekten onu parka götürecekti miydi?

Seray'ın heyecanını gören dedesi onu kırmadı. Birlikte evden çıktılar. Seray çok sevdiği renkli topunu da yanına almayı unutmadı. Yol boyunca dedesine parka gittiklerinde neler yapacağını anlattı. Çok eğleneceğinden emindi. Bir çocuk parkta eğlenmekten başka ne isteyebilirdi ki?

Sonunda gelmişlerdi. Dedesi parkta bir bankta oturup gazetesini okumaya başladı. Seray etrafına uzun uzun baktı ve nerede oynayacağını düşündü. Önce salıncakta sallanacaktı.

Parkta iki tane salıncak vardı; kırmızı ve mavi. Tabii ki Seray kırmızı olanda sallanmalıydı. Fakat tam o anda kırmızı salıncığa doğru yaklaşan bir çocuk gördü. Ondaki önce salıncığa ulaşmalıydı. Koştı, koştu ve az önce gördüğü çocuğu iterek salıncığı kapı. Çok mutluydu, kırmızıda kendisi sallanacaktı. Salıncığa oturarak sallanmaya başladı. Biraz önce ittiği çocuk yandaki mavi salıncığa binmişti. Çocuğu dönüp baktığında onun sınıf arkadaşı Efe olduğunu fark etti. Seray utanmıştı. Efe'nin salıncığın zincirini tek eliyle tuttuğunu görünce utancı ikiye katlandı. Seray Efe'yi itince Efe'nin kolu acımıştı. Efe'den özür diledi. Koşarken onu tanıyamadığını söyledi. Bu utançla artık daha fazla orada kalamazdı.

Salıncaktan inerek kum havuzuna gitti. Yanında toptan başka oyuncak getirmemişti ama olsun. Kum havuzunun kenarında bir kova, oyuncak bir kürek ve kamyon vardı. Kürekle kum aldı, kamyonu yükledi. Kamyonun kasasındaki kumu kovaya dökecekti ki az önce kovanın olduğu yerde bir çift ayak gördü. Kafasını kaldırıp baktı. Efe eline kovayı almış ve Seray'a sinirli sinirli bakıyordu. Seray kovayı neden aldığını sordu Efe'ye. "Bu oyuncaklar benim. Asıl sen neden aldın oyuncaklarımı?" diye karşılık verdi Efe. Seray şaşırıldı. Oyuncaklarla oynamasında bir sakınca göremedi. "Zaten oyuncakların hiç güzel değil, küreğin de eskimiş, kamyonunun rengini de hiç beğenmedim." diyerek dedesinin yanına gitti.

Dedesi bankta oturmaya devam ediyordu fakat Seray'ın topu orada değildi. Seray etrafına bakındı ve kendi topuyla oynayan çocukları gördü. Dedesi gazetesini okurken çocukların topu aldığını fark etmemişti. Seray ne yapacağını bilemedi. Çok sinirlenmişti. Daha fazla dayanamadı ve ağlamaya başladı. Dedesi bir süredir gazete okuyor gibi görünse de aslında Seray'ı takip ediyordu. Torununu yanına oturttı ve anlatmaya başladı:

- Bak güzel kızım. Toplum içinde yaptığımız davranışlar hem kendi yaşamımızı hem de arkadaşlarımızla olan ilişkilerimizi etkiler. Yardım etmek, selamlaşmak, paylaşmak, dürüst olmak, hoşgörölü davranmak gibi olumlu davranışlar çevremizdekilerin sevgi ve saygısını kazanmamızı sağlar. Sevmek ve sayılmak da bizlere mutluluk verir. Alay etmek, doğruyu söylememek, oyun kurallarını bozmak gibi davranışlar toplum tarafından kötü karşılanan, kabul edilmeyen davranışlardır. Üstelik bu davranışlar bizi ve çevremizdeki arkadaşlarımızı üzer.

Seray yaptıklarını ve dedesinin söylediklerini düşündü. Parka gelirken eğleneceğini hayal ediyordu fakat o eğlenememişti. Sebebi ise olumsuz davranışlarıydı. Parkta oynayan çocuklara baktı, Efe'yi gördü. Koşarak yanına gitti. Onu itip sırasını kapmanın, oyuncaklarını izinsiz almanın yanlış olduğunu anladığını söyleyerek ondan özür diledi. Arkasına döndüğünde dedesinin gülümseyen bakışlarını ve elinde kendi renkli topunu gördü.