

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ESTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

REMZİYE ULUDAĞ KIRÇIL

**AMASYA
Ocak-2022**

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

**YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Remziye ULUDAĞ KIRÇIL**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU**

AMASYA-2022

ETİK BEYAN

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ 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. .../.../....

İmza

Remziye ULUDAĞ KIRÇIL

TEZ ONAY SAYFASI

Remziye ULUDAĞ KIRÇIL tarafından hazırlanan Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Sınıf Yönetimine Etkisinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma, 31/01/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği** ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman: Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Üye: Prof. Dr. Asım ÇOBAN

Üye: Doç. Dr. Mehmet KANAK

ONAY

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

.....

Doç.Dr. Nevzat AYDIN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Remziye ULUDAĞ KIRÇIL
Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak/2022
Danışman: Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Okuma bir eylem olmaktan ziyade bir yaşam biçimi olarak ele alındığında yaratıcılığa uygun bir araç olabilir. Yani alıcı bir dilsel beceri olan okuma, verici dilsel beceriye dönüştürülebilmektedir. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin ortaya yeni bir düşünce, duygu ve somut bir ürün koymasında sıçrama tahtası olarak yaratıcı okumayı kullanabilmektedir. Böylelikle yaratıcılıkla ortaya çıkan problem çözme, esnek düşünme gibi zihinsel kazanımların yanı sıra empati, öz güven, kendini sanatla ifade etme gibi duyuşsal ve psikomotor becerileri de geliştirici çok yönlü sonuçlar elde edilebilir. Bu sonuçların eğitim öğretim ortamına yansımaları da sınıf yönetimi açısından öğretmen için destekleyici olarak görülebilir.

Bu araştırmanın amacı ilkokul düzeyinde yürütülen yaratıcı okuma etkinliklerinin, sınıf yönetimine etkisinin incelenmesidir. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ile belirlenen çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan, yaratıcı okuma konusunda eğitim almış ve yaratıcı okuma çalışmaları yürüten 30 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre yaratıcı okuma çalışmalarının; öğrencilere olan katkıları, sınıf yönetimi süreçleri açısından etkileri, sınıfta disiplini sağlamak açısından etkileri, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara nasıl çözüm olabileceği, yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara müdahale yöntemleri ile yaratıcı okumanın diğer derslerde sınıf yönetimine etkileri saptanmıştır. Araştırmada yaratıcı okumanın; öğrencilere olumlu yönden katkıları, sınıf içi iletişimi artırma, motivasyon sağlama, öğrenme-öğretme süreçlerini olumlu etkileme, istenmeyen davranışları ortadan kaldırma ya da önleme ve diğer derslerde sınıf yönetimi süreçleri açısından olumlu etkileri olduğu bulgularına erişilmiştir. Bu bağlamda sınıf yönetiminde öğrenmeyle ilgili dikkat çekme, somutlaştırma, dersin hedefine ulaşma; olumlu sınıf iklimi oluşturma ve sınıfta takım ruhu oluşturma, sınıf içi iletişimi

arttırma, istenmeyen davranışları ortadan kaldırma ya da önleme konusunda yaratıcı okuma etkinlikleri bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca sınıf yönetimine ilişkin olumlu katkısı olması bağlamında yaratıcı okuma çalışmaları yaygınlaştırılmalı ve özellikle uygulayıcı konumda olan öğretmenlerin uygulama yeterlikleri geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Yaratıcı okuma, Sınıf yönetimi.



ABSTRACT

AN INVESTIGATION INTO THE EFFECTS OF CREATIVE READING ACTIVITIES ON CLASSROOM MANAGEMENT

Remziye ULUDAĞ KIRÇIL

Amasya University, Institute of Social Sciences
Department of Elementary Education, M.A., January/2022
Supervisor: Assoc. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

When reading is considered as a way of life rather than an action, it can be a suitable tool for creativity. In other words, reading, which is a receptive linguistic skill, can be transformed into a transmitting linguistic skill. At this point, teachers can use creative reading as a springboard for students to put forth a new thought, emotion and concrete product. Thus, multifaceted results that also develop affective and psychomotor skills such as empathy, self-confidence, and artistic self-expression in addition to mental gains such as problem solving and flexible thinking that emerge with creativity can be obtained. The reflection of these results on the educational environment can be seen supportive for the teachers in terms of classroom management.

The objective of this study is to investigate into the effects of creative reading activities on classroom management at primary school level. This research, designed as qualitative research, is a case study. The study group, which was determined by criterion sampling, one of the sampling methods, consists of 30 volunteer classroom teachers. They worked in primary schools affiliated to the Amasya Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year, received training on creative reading and were experienced with creative reading activities. Data were collected through a semi-structured interview form which was developed by the researcher. Content analysis method was applied for analysing the data. In the scope of this research, the contributions of creative reading activities to the children, the effects of these activities on classroom management processes and on discipline in the classroom, how teachers can be solutions to the problems in the classroom, undesired behaviours confronted during creative reading activities and the methods to deal with these problems, and the effects on classroom management for other lessons were identified in line with the teachers' views. Within the research, it was found that creative reading has positive effects on the students, on enhancing in-class communication, motivation, on learning-teaching process, on eliminating or preventing undesired behaviours, and on classroom management processes for other lessons.

Within this context, creative reading activities in classroom management can be used as a tool in order to attract learning attention, provide concretization, reach the goal of the lesson, create a positive classroom atmosphere, create a team spirit in the classroom, enhance in-class communication, eliminate or prevent undesired behaviours. In addition, creative reading activities should be extended to the common and competencies of teachers to implement creative reading activities should be improved.

Keywords: Primary school, Creative reading, Classroom management.



ÖN SÖZ

İnsan varoluşu ile birlikte düşünsel güçlerini ortaya koyarak varlığını devam ettirir. Bu düşünsel güçlerini geliştirerek farklı ve özgün fikirler ortaya koymak yaratıcılık becerisi olarak tanımlanabilir. İnsanların değişen dünya dinamiklerine uyum sağlaması için bu becerinin geliştirilmesinin önem arz ettiği, yaratıcılığa yönelik çalışmaların artışından da anlaşılabilir. Bu noktada eğitim alanında yaratıcılığı geliştiren faaliyetlerin gerekliliğinden söz edilebilir. Okuma eyleminin düşünmeye ve üretmeye sevk etmesine aracılık eden yaratıcı okuma yönteminin; öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına, okuma başarılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Öte yandan bu faaliyetlerin gerçekleştiği eğitim ortamlarında sınıf yönetimi açısından yaratıcı okumanın incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle hem alan yazınına katkıda bulunmak hem uygulayıcı konumdaki öğretmenlere yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

Tez çalışmam boyunca tecrübelerini, bilgisini ve görüşlerini en içten biçimde benimle paylaşan değerli danışmanım Doç. Dr. Meltem Akın Kösterelioğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Örnek alınacak karakteri ve çalışma disipliniyle kendisini tanıdığım için çok şanslıyım.

Tüm katkıları, yol göstericiliği ve desteği ile çalışmama ışık tutan Doç. Dr. İlker Kösterelioğlu'na teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca kıymetli fikir ve görüşleriyle çalışmama katkı sunan değerli öğretmen arkadaşlarım Adeviye Alcıl, Dr. Erhan Çapoğlu ve Hacer Ermiş'e teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan sevgili annem Meryem Uludağ, babam Emin Uludağ, kardeşlerim Ahsen Uludağ Kılıç ve Ebrar Uludağ'a teşekkür ederim.

Verdiği cesaret ve gösterdiği anlayıştan ötürü yol arkadaşım Özkan Kırçıl'a sonsuz teşekkür ederim.

Remziye ULUDAĞ KIRÇIL

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi

I. BÖLÜM

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

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Yaratıcılık	5
2.1.1. Kavram Olarak Yaratıcılık	5
2.1.2. Eğitimde Yaratıcılık	6
2.2. Yaratıcı Okuma	7
2.2.1. Yaratıcı Okumanın Amacı	10
2.2.2. Yaratıcı Okuma Süreci	11
2.2.3. İlkokulda Yaratıcı Okuma	14
2.2.4. Yaratıcı Okuma Etkinlikleri	15
2.2.5. Yaratıcı Okuma Uygulamalarında Dikkat Edilmesi Gerekenler	19
2.2.6. Yaratıcı Okumanın Yararları	20
2.3. Sınıf Yönetimi	21
2.3.1. Sınıf Yönetimi Boyutları.....	21
2.3.1.1. Fiziksel Boyut.....	22
2.3.1.2. Zaman Boyutu.....	24
2.3.1.3. Öğrenme ve Öğretme Boyutu.....	24
2.3.1.4. İlişki Boyutu.....	25

2.3.1.5. Davranış Boyutu.....	26
2.4. İlgili Araştırmalar	27
2.4.1. Yaratıcı Okuma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	27
2.4.2. Yaratıcı Okuma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	30
2.4.3. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
2.4.4. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırma Modeli.....	35
3.2. Araştırma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.4. Verilerin Toplanması	36
3.5. Verilerin Analizi	37
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	37

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	39
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	39
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	41
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	44
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49

IV. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	53
-------------------	----

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
6.1. Sonuçlar.....	60
6.2. Öneriler.....	61
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	61
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	61
KAYNAKÇA	63
EKLER.....	72
Ek 1. Etik Kurul İzni.....	73
Ek 2. Araştırma İzni Onayı	75
Ek 3. Öz Geçmiş Sayfası	76

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	36
Tablo 2. Yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilere olan katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri	39
Tablo 3. Yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf içi ilişkiler açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri	41
Tablo 4. Yaratıcı okuma çalışmalarının motivasyon açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri	42
Tablo 5. Yaratıcı okuma çalışmalarının öğrenme- öğretme süreci açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri	43
Tablo 6. Yaratıcı okuma çalışmalarının sınıfta disiplini sağlamak açısından etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri	44
Tablo 7. Yaratıcı okuma çalışmalarının genel olarak sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara nasıl çözüm olabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri	46
Tablo 8. Yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri	48
Tablo 9. Yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara nasıl müdahale edildiğine ilişkin öğretmen görüşleri	48
Tablo 10. Yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde sınıf içi ilişkiler açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri	49
Tablo 11. Yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde öğrenme-öğretme süreci açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri	50
Tablo 12. Yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde motivasyon açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri	51

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sınırlılıklar ve varsayımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan varoluşu itibarıyla üreten bir beyin mekanizmasıyla dünyaya gelmektedir. Çünkü varlığını devam ettirebilmek için diğer canlılardan farklı olarak düşünsel güçlerini kullanmasını gerektiren bir hayatta kalma mücadelesi içerisinde. Kuşkusuz bu düşünsel güçleri meydana getiren becerilerinden birisi de yaratıcılıktır. Yaratıcılık geliştirilebilir bir beceridir. Özellikle ilköğretim yıllarında öğrencilerin karşılaştığı farklı ve zengin uyarıcıların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir (Öztürk, 2014). Bu nedenle özellikle ilköğretim yıllarından itibaren gerek sınıf içi uygulamalar gerekse sosyal faaliyetler açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda yaratıcı okuma çalışmaları bir araç olarak kullanılabilir.

Okuma bir eylem olmaktan ziyade bir yaşam biçimi olarak ele alındığında yaratıcılığa uygun bir araç olabilmektedir. Yani alıcı bir dilsel beceri olan okuma, verici dilsel beceriye dönüştürülebilir (Uzun ve diğerleri, 2011: 143). Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin yeni bir düşünce, duygu ve somut ürün bir ortaya koymasında sığrama tahtası olarak yaratıcı okuma çalışmalarını kullanabilirler (Smith, 1965: 279). Böylelikle yaratıcılıkla ortaya çıkan problem çözme, esnek düşünme gibi zihinsel kazanımların yanı sıra empati, öz güven, kendini sanatla ifade etme gibi duyuşsal ve psikomotor becerileri de geliştirici çok yönlü sonuçlar elde edilebilir. Bu sonuçların eğitim öğretim ortamına yansması da sınıf yönetimi açısından öğretmenler için destekleyici olarak görülebilir.

“Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir” (Turan, 2015: 3). Yani sınıf yönetiminin temel amacı etkili öğrenme ve öğretme sürecini sağlamaya yönelik rehberlikte bulunmaktır (Uğurlu, 2016). Etkili bir öğrenme ortamında; öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayıcı özelliklere uygun yöntem, teknik ve yaklaşımlar kullanılmalıdır (Ottekin Demirbolat, 2018). Ancak okul yönetimleri ve öğretmenlerin birçoğu bu sorumluluğu teşvik etmesi gerekirken, öğrenciyi kontrol altında tutmayı tercih

edebilmektedir (Gordon, 2014). Bu durum geleneksel sınıf yönetimi anlayışının bir sonucudur. Günümüz çağdaş eğitim yaklaşımıyla birlikte öğretmen rolündeki değişmelere rağmen öğretmenlerin otoritenin kendilerinde toplandığı geleneksel sınıf yönetimi anlayışı ile hareket ettikleri görülmektedir (Şentürk ve Oral, 2008). Oysa çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı; öğrencinin zihinsel, duyuşsal gelişimine uygun olarak öğrenci beklentilerinin ve katılımının olduğu insancıl bir anlayış taşımaktadır (Çalık, 2012). Etkili sınıf yönetiminde öğretmenler, dersin amaçlarını gerçekleştirebilecek eylemlerden güç alabilmelidirler (Uğurlu, 2016). Bu eylemler; öğrencinin motivasyonunu ve öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, sınıf içi ilişkilerini düzenleyen böylelikle öğrenme ortamını zenginleştirici faaliyetler olmalıdır. Öğrenme ortamını zenginleştirmek, istenmeyen davranışları önleyici ve azaltıcı bir etki yaratmaktadır (Gordon, 2014). Bu nedenle sadece sınıf yönetimi kuramları çerçevesinde belirli ilkeleri uygulamaktan ziyade önleyici bir yaklaşımla öğrenme ortamını bütünsel olarak geliştirici her faaliyete yer verilmesi gerekmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf yönetimine etkisi nasıldır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırmanın problemi aşağıda verilen alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır.

1. Yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilere olan katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf içi ilişkiler, motivasyon ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Yaratıcı okuma çalışmalarının sınıfta disiplini sağlamak açısından etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Yaratıcı okuma çalışmalarının, sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara nasıl çözüm olabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara nasıl müdahale edildiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Yaratıcı okuma çalışmalarının diğer dersler açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul düzeyinde yürütülen yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde hızla gerçekleşen değişime bireyin uyum sağlaması için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerden birisi bireyin doğuştan getirdiği ancak geliştirmedeğinde köreltebileceği varsayılan yaratıcılıktır (Doğan, 2019: 177). Tüm dünyada kabul gören eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasının dayandırıldığı Bloom taksonomisi, çağın gereğine uyarak hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, üretme (yaratma) şeklinde revize edilmiştir (Yeşilyurt, 2020). Böylelikle eğitimde yaratıcılığın odak noktada olduğu faaliyetler önem kazanmıştır.

Yaratıcı okuma sadece bir okuma eylemi olarak düşünülmemeli ve çok boyutluluğu ile öğrenme ortamındaki etkileri incelenmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımlar esas alınarak gerçekleştirilen öğretimde, öğretmenlerin zengin öğrenme ortamı oluşturmalarına ve rehberlik rollerini üstlenerek sınıf yönetimi açısından farklı teknikler uygulamasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Çandar ve Şahin, 2013). Bu durum da öğretmenlerin, öğrenme ortamını zenginleştireceği tüm çalışmalarını önemli kılmaktadır.

1960'lı yıllarda yaratıcı okumanın dünyada ses getirmeye başladığı görülmektedir. Yaratıcı okuma ile ilgili yurt dışı kaynaklarında daha çok yaratıcı okuma kavramı ile ilgili kuramsal çalışmaların olduğu görülmektedir (DeBoer, 1963; Adams, 1968; Labuda, 1974; Turner ve Alexander, 1975; Ada, 1987; Padgett, 1997). Türkiye'de ise Uzun (2009) tarafından, Moorman ve Ram'ın işlevsel okuma kuramı çerçevesinde açıklanan "Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma" çalışmasının bu alandaki araştırmalara kaynaklık ettiği söylenebilir. Yapılan çalışmaların belli konularla sınırlı olduğu ve daha çok nicel araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar; yaratıcı okumanın yaratıcılık, okuduğunu anlama, okuma erişimi, yaratıcı yazma, eleştirel düşünme, üst bilişsel farkındalık düzeyleri, okumaya ilişkin tutum ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır (Hızır, 2014; Yurdakal, 2018; Kasap, 2019; Han, 2020; Yetgin, 2020, Kösterelioğlu ve diğerleri, 2021). Özellikle yaratıcı okumanın sınıf yönetimi açısından incelendiği çalışmalara rastlanmaması nedeniyle bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının uygulayıcı konumda olan öğretmenlere sınıf yönetimi açısından disiplin, iletişim, öğrenme-öğretme süreci, motivasyon gibi konularda bir bakış açısı sağlayacağı da düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2019-2020, 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan ve yaratıcı okuma etkinlikleri yürüten 30 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmenlerin gönüllü katılım göstererek görüşme sorularına samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2019).

Yaratıcılık: Sorunlara, bozukluklara, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, bu güçlüklerle çözüm arama, tahminlerde bulunma, eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ya da yeniden sınaması sürecidir (Torrance, 1968).

İlkokul: “Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek öğrencilerin eğitim ve öğretimini sağlamak üzere devlet tarafından açılmasına izin verilen ve denetlenen milli eğitim kurumu.” (Demirel, 2010: 71).

Yaratıcı Okuma: Çıkarım yapmak, ima etmek, uygun reaksiyonları vermek ve eleştirel değerlendirme için yapılan okuma eylemi (Adams, 1968).

Sınıf Yönetimi: “Sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir.” (Turan, 2015: 3).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Yaratıcılık

Bilginin önemini yitirdiği ve inşaaya dayalı becerilerin ön plana çıktığı günümüzde yaratıcılık kavramı sıkça kullanılır olmuştur. Yaratıcılıkla ilgili ilk çalışmaların Platon'a kadar uzandığı söylenebilir (Maba, 2019). Aslında İlk Çağ'dan günümüze kadar tüm alanlarda yaratıcılık kavramı olarak ilgi görmüştür (Eker ve Sak, 2016: 73). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık önce felsefede daha sonra psikoloji, sosyal bilimler, güzel sanatlar, eğitim gibi birçok disiplinde ele alınmıştır (Onur ve Zorlu, 2017: 1537). Yaratıcılık konusunda ilk bilimsel araştırmalar ise 1950'li yıllarda Guilford öncülüğünde Amerikan Psikoloji Birliğince başlatılmıştır (Doğan, 2019). Günümüzdeki yaratıcılıkla ilgili çalışmaların temeli, Guilford ve Torrance'ın araştırmalarına dayanmaktadır (Sternberg, 2006). Yaratıcılık, uzun yıllar boyunca üstün zekâlı bireylere atfedilen bir özellik olarak ele alınsa da 1960'lı yıllardan sonra yapılan çalışmalarda her bireyin yaratıcılık potansiyeli bulunduğu görülmüştür (Arioğlu, 1999). Günümüzde ise yaratıcılığın kavramsal boyutu ve önemi yerine, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik çalışmalar önem kazanmıştır.

2.1.1. Kavram Olarak Yaratıcılık

Yaratıcılığı bir kavram olarak ilk defa 1922'de ele alan D.Simpson, insanların kalıp düşünce biçimlerini reddetme yeteneği olarak tanımlamıştır (Mynbayevaa ve diğerleri, 2016: 408). Yaratıcılığın birçok tanımı olmasına rağmen bilim insanlarının farklı odaklara vurgu yaptıkları görülmektedir. Öncü'ye (1992: 25) göre yaratıcılığın tanımlamasında bazı bilim insanları süreci, bazı bilim insanları ortaya konulan ürünü, bazıları da kişilik özelliğini vurgulamıştır. Erdoğan'ya (2006: 61) göre farklılıklar olsa da yaratıcılık tanımlarında ortak nokta yeni ve farklı bir şey yapmak veya gözlenebilen bir ürün oluşturmaktır.

Özellikle yaratıcılığın ölçümü konusunda önemli çalışmalar yapan Torrance'e göre yaratıcılık kişinin problem çözümünde ortaya yeni bir ürün koymasudur (Torrance, 1974'ten aktaran: Aslan, 2001: 21). Benzer bakış açısıyla National Advisory Committee on Creative

and Cultural Education (1999: 28) yaratıcılığı, beraber özgün şeyler üretme olarak tanımlanmaktadır. Ancak yaratıcılık; sadece ortaya ürün koymak değil, mevcut bilgileri sentezleme, sorunlara yeni çözümler üretme, yeni durumlara uyum sağlama ve nesneleri alışılmışın dışında kullanabilmektir (Karataş ve Özcan, 2010: 226).

Öte yandan yaratıcılığı zekânın yansıması, bilinçdışı süreç, problem çözme potansiyeli, düşünme eylemi gibi tanımlarla ifade eden yaklaşımcılar da bulunmaktadır (Adams, 2001; Getzels, 1975; Guilford, 1968; MacKinnon, 1962; Malaga, 2000; Maslow ve diğerleri, 1970; Koberg ve Bagnall, 1974; Rouquette, 1992'den aktaran Onur ve Zorlu, 2017: 1536). Bu düşüncelerin temeli, Poincaré'un yaratıcılığı bilinç dışından doğan çözümün bilinçli olarak ele alınması şeklinde değerlendirmesinden sonra Rossman ve Wallas'ın bu görüşü genişleterek yaratıcılığı süreç içerisinde problem çözme becerisi olarak ortaya koymasıyla şekillenmiştir (Aslan, 2001). Bu yaklaşımlar açısından yaratıcılık, bilişsel faaliyetler sonunda yeni ve işlevsel bir yaratım ortaya koyan içsel bir süreçtir (Uzun, 2009: 12).

Lowenfeld, Torrance, Ausubel, Guilford, Maslow, Adarno, Getzels, Landua gibi psikoloji, tasarım eğitim ve sanat alanı uzmanları yaratıcılığın kişilik yönü üzerine eğilmişlerdir (Onur ve Zorlu, 2017: 1538). Lowenfeld (1945: 14) yaratıcılığı her insanda var olan bir içgüdü olarak nitelendirmektedir. Benzer bir yaklaşımla A. Gretchov'a göre yaratıcılık yeteneği, özgün ve yeni sonuçlar üretmeyi sağlayan kişilik özelliğidir (Mynbayeva ve diğerleri, 2016: 408).

Günümüzde yaratıcılık tanımı ise farklı bakış açılarını daha bütünsel biçimde bir araya getirilerek yapılmaktadır. Özellikle insanın zihinsel, duyuşsal yapısı hakkında kurumsal ve deneysel çalışmaların yapıldığı psikoloji biliminin bulguları ile yaratıcılık çok boyutlu olarak geniş bir çerçeveden değerlendirilmektedir (Onur ve Zorlu, 2017: 1537).

Yapılan ilk çalışmalarda ani bir aydınlanma ve bilinçdışı süreçler olarak ele alınan yaratıcılık, 1960'lı yıllardan sonra sistematik bilgi birikimi ile tanımlanmış, 1990'lı yıllarda ürün olarak ortaya çıkmamış formlarından da söz edilmiş nihayetinde "ürün, süreç, kişilik ve ortam" boyutlarıyla tanımlanmaya başlanmıştır (Aslan, 2001).

2.1.2. Eğitimde Yaratıcılık

Değişen dünya değerleri ile beraber eğitim ve öğretim sonucu beklenen bilgi, beceri gibi çıktılar ile bu çıktıların kazanım süreci de değişime uğramaktadır. Her ne kadar yaratıcılık kavram olarak İlk Çağ'dan beri kullanılıyor olsa da eğitim ve öğretimde önem kazanmaya 20. yüzyılda başlamıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası askeri, mühendislik ve uzay alanlarında meydana gelen hızlı değişimler sonucu ABD, İngiltere gibi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitimde yaratıcılık dalgası başlamıştır (Shaheen, 2010). Bilginin

hızla değiştiği günümüzde bireyin bu hızı yakalaması açısından yaratıcılığın eğitim sistemi içerisinde daha fazla yer alması kaçınılmaz olmuştur (Karakuş, 2001). Kaldı ki 21. yüzyıl becerilerin sınıflandırıldığı tüm çalışmalarda yaratıcılığın vurgulandığı görülmektedir (Belet Boyacı ve Güner  zer, 2019).

Türkiye de dâhil olmak üzere birçok ülkenin eğitim programlarının genel amaçları içerisinde yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri yer almaktadır (Yeşilyurt, 2020: 3877). Artık eğitimde yaratıcılığın önemi değil nasıl geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Çünkü yaratıcılık, uygun ortamlarda geliştirilebilir bir beceridir (Karakuş, 2001: 3). İnsan beyni yaratıcılık için inşa edilmiştir. Bu durum bireyin yaşadığı dünyaya verdiği tepkilerin kendine özgü olmasından anlaşılmaktadır. Yaratıcı düşünme bir bilimsel metot gibi çocukluk itibariyle ömür boyu geliştirilebilir (Selling, 2013). Bu gelişim, şüphesiz ki kendiliğinden gerçekleşmez. Yaratıcı bireyler yetiştirmeye yönelik bir eğitim verilmesi için öncelikle eğitim programlarının bu becerileri destekleyici olması ve öğretmenlerin de bu konuda duyarlı olması gereklidir (Karakuş, 2001). Öğretmenin akıcı, esnek ve orijinal düşünme becerisine sahip olması, çocukları yaratıcılığa sevk edecek ortamı oluşturması açısından önem taşımaktadır (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 98).

Özellikle ilkokul yıllarında zengin ve farklı uyarılarla karşılaşan çocukların yaratıcılık becerisinin geliştiği görülmektedir. Taylor'a göre yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde kritik dönem ilkokul yıllarıdır ( zt rk, 2014: 161). Martin (1968: 611)  ocukların okula başladıkları ilk yıllarda yaratıcılık becerilerinin güçlü olduğunu ilerleyen yıllarda ise bu becerilerinin zayıfladığını belirtmektedir. 1960'lı yıllarda yapılan araştırmalar okulun çocuklarda yaratıcılığı beslemediğini mevcut araştırmalar ise okulların yaratıcılık konusunda kısmen destekleyici olduğunu ortaya konmuştur ( nc , 1992). Bu durum eğitim ve öğretimde geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçme sürecinin sonucu olarak değerlendirilebilir. Çünkü  ğrencilerin gelişim özelliklerini, ilgilerini dikkate alan, araştırma ve problem çözme becerilerine önem veren, kararlarını önemseyen bir yaklaşım öğrencinin yaratıcılığını besler (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 96). Öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip, sorun çözebilen kişiler olabilmeleri için yaratıcılık düzeylerini geliştirici etkinliklere önem verilmelidir (Karataş ve  zcan, 2010: 239). Çünkü  ğrenciler yaratıcı çaba gösterdiklerinde cesaretlendirilirse ileride keşfeden, yenilikçi ve üreten bireyler olabilirler ( zt rk, 2014: 162).

2.2. Yaratıcı Okuma

Okuma eylemi hem bilgi edinmede hem iletişim kurmada bireyin kazanması gereken en temel becerilerden biridir. Sözlük anlamı olarak okumak şöyle tanımlanır: "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak

başka bir anlamda ise yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmedir.” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020).

Okuma tarihi üzerine önemli bir eseri bulunan Manguel (2019: 289) okumayı şöyle tarif eder:

Okuma, tüm duyuların katıldığı, yakın ve fiziksel bir bağ kurar: Gözler sayfadan sözcükleri tanır; burun kâğıdın tanıdık kokusunu duyar, tutkalın, mürekkebin, karton ya da derinin kokularını alır; eller kâğıdın kaba ya da yumuşak kenarına, cildin sertliğine ya da yumuşaklığına dokunur.

Okuma sadece sözcüklerin oluşturduğu kodu çözme işi değil düşünceleri çözümleme, yorumlama ve sentezlemeyi gerekli kılan üst düzey bilişsel bir faaliyettir (Dilidüzgün ve diğerleri, 2019). Akyol (2019: 1) okumayı şu şekilde tanımlamaktadır: “Günümüzde okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.” Yani okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreçtir (Güneş, 2009: 10).

Uzun (2009: 9) okuma eyleminin sınırlarının genişliğinden bahsederek okumanın; metni kavrama, öykü anlama, yorumlama, okuduğunu anlama, söylemi anlama gibi kavramların varlığıyla ortaya konduğunu belirtmekte ve temelde ulaşılabilecek sonuç olan anlama faaliyeti için kavramayı ön koşul olarak kabul etmektedir. Okuduğunu kavrama; bilgiyi işleme, önceki bilgilerle ilişkilendirme, daha işlevsel kullanmaya yönelik bilişsel becerilerle gerçekleşmektedir (Karatay, 2009: 60).

Okumanın bilişsel boyutu dışında sosyolojik ve duyuşsal boyutları da bulunmaktadır. Bireyin okuma eyleminden beklediği faydayı elde etmesi için okumanın tüm boyutlarında gerekli olgunluğa ulaşması gerekmektedir (Başaran ve Ateş, 2009: 76). Okumanın duyuşsal boyutu bireyi okuma eylemine çekme ve süreçte gerekli olan bilişsel işlemlemeyi yapmaya isteklendirmektir (Ülper, 2010: 31).

Hızır (2018: 7) okuma etkinliklerini şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Bilgilenmek için okuma
2. Kavramak için okuma
3. Okumayı sürekli hale getirme
4. Eleştirel okuma
5. Yaratıcı okuma

Smith'e göre ise okuma; alıcı okuma, eleştirel okuma, yaratıcı okuma olarak kategorilere ayrılır. Alıcı okumada yazarın metinde belirttiği durumların ve görüşlerin öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Yani basit düzeyde ve temel bir okuma sürecidir. Eleştirel okuma ise metindeki görüşlerin ve durumların okur tarafından kriterlere bağlı olarak

analiz edilmesiyle gerçekleştirilir. Yaratıcı okumada ise birey mevcut metnin dışına çıkar, metni ön bilgileri ile harmanlayarak yeniden yapılandırır (Smith, 1965).

Okuma çeşitleriyle ilgili bu sınıflandırmalarda ortak nokta basitten karmaşığa doğru sıralanmış olmasıdır. Ayrıca eleştirel okuma ve yaratıcı okuma yapabilmek için diğer düzeylerde okumanın temel oluşturması gerekmektedir. Yani yaratıcı okuma hem diğer okuma türlerini kapsamakta hem de diğer okuma türlerine göre üst seviyede bulunmaktadır (Yurdakal, 2018: 126). Yaratıcı okuma, okuma-akıl yürütme becerisinde büyük ölçüde ihmal edilmiş bir alandır. Birçok ders kitabında ya çok az yer verilmiş ya da hiç yer verilmemiştir. Yer verildiği durumlarda ise eleştirel okuma ile iç içe sunulmuştur. Fakat yaratıcı okuma özel bir önem ve teknik isteyen bir alandır (Smith, 1965).

Okuma eylemi tarih boyunca çok farklı yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı okumadır. 1960'lı yıllarda yaratıcı okumanın dünyada ses getirmeye başladığı görülmektedir (DeBoer, 1963: 435). Özellikle son yıllarda yaratıcılık, yorumlama, sorgulama gibi becerilerin önem kazanması hem eğitimde hem diğer alanlarda bu becerileri geliştirici faaliyetlere olan ilgiyi arttırmıştır. Bu nedenle yaratıcı okuma yöntemi popülerlik kazanmaya başlamıştır.

DeBoer'e (1963: 435) göre geleneksel olarak yazarın yaratıcı olduğu okuyucunun da pasif bir alıcı biçimde yazarın dünyasına girdiği düşünülmektedir. Oysa aktif yanıt olmadan etkili bir alıcı olmaz çünkü iyi bir okuyucu deneyimlerinden beslenir. Deneyimlerin ayırt ediciliğinde ise yaratıcılık becerisi önemlidir. Yaratıcı okuyucu pasif konumda değil aktif, arayan ve deneyimleyici, hem inşa eden hem düzenleyendir. Bazıları okuma eyleminin; yazarın düşünceleri ve sözleriyle sınırlı olduğunu düşünse de okumada kendi deneyimlerini kullanan kişi, yazarın amaçladığından daha fazlasına ulaşabilir (Barbe, 1974: 20). Bu noktada okumada yaratıcılıktan söz edilebilir.

Yaratıcı okumada, okuyucu okumaya devam ederken adeta ikinci bir yazar olarak, yazarın yazdıklarına eklemeler yapar. Kendi hayatından tecrübelerini, görüşlerini ekler. Böylece belli başlı ifadeleri kabul eder ya da reddeder, başka koşullarla olan ilişkilerini görür, neyi kabul etmek istediğine karar verir, tahminlerde bulunur (Gainsberg, 1953: 19-20).

Moorman ve Ram'a (1994) göre yaratıcı okuma, okuma işinin okur için yeni olan kavramları içeren metinler üzerinde gerçekleştirilmesidir. Uzun ve diğerleri (2011) yaratıcı okumayı, okumanın doğal bir parçası olarak ifade eder ve okurun etkileşime girdiği metnin okur için yeni öğeler içermesini ön koşul olarak benimser. Yani yaratıcı okumayı, okur için yeni olan okuma deneyiminde yaratıcılığa olanak sağladığı bir dinamik olarak açıklar. Bu görüşlerin temelini yaratıcılık kavramındaki yeni vurgusundan geldiği düşünülebilir.

Çotuksöken (2007: 753) yaratıcı okumayı şöyle tanımlar:

Yaşatıcı-yaratıcı okuma özellikle eğitimde, anlama-kavrama-sorgulamanın yanı sıra öğrencinin anlatılanlarla ilişki kurması, olayın içine girmesi, olaya katılan aktörlerle empati kurması ve yaratıcılık yetisini de harekete geçiren bir okuma biçimidir.

Bu noktada yaşantı ve deneyimlerin metine, metnin de yaşantı ve deneyimlere etkisinden söz edilebilir. Çünkü yaratıcı okuma; her okumanın kendi serüvenini kavrama, metnin ardını görme, yaşantıdaki karşılığını bulma gibi kazanımları olan deneysel biçimde ve sorgulayıcı yöntemlerle gerçekleştirilen sınırsız bir okuma eylemidir (Odabaşı, 2013).

Yaratıcı okuma, kişisel ve karmaşık bir süreç olduğu için tanımlamak zordur. Barbe (1974: 26) yaratıcı okumayı hem süreci hem sonucu içeren karmaşık bir çaba olarak tarif etmektedir. Yaratıcı okuma, en iyi seviyede düşünme ve kavrama sağlayan bir okuma türü olarak tanımlanabilir (Smith, 1974: 52).

2.2.1. Yaratıcı Okumanın Amacı

Her alanda yapılan çalışmada olduğu gibi yaratıcı okumada da süreci anlamlı kılan şey amaçtır. Okuma yöntemi okuma amacına göre belirlenir. Amaçtan yöntemle doğru bir yol izlenir. Bu noktada Çotuksöken (2007: 754) yaratıcı okumanın amaçlarını; çocuklara ve gençlere okuma alışkanlığı ve zevki verme, okumaya yönlendirme, edebiyatın düş ve düşünce dünyasına girmeyi sağlama, yaşamsal gerçeklikle yazınsal gerçeklik arasında benzerlik ve farklılıkları empati yoluyla sezdirme, insanlık değerlerinin bilincine erdirmeye, üretici-yaratıcı yönlerini, yeteneklerini açığa çıkarma şeklinde sıralamıştır.

Yaratıcı okumanın bilgiye ulaşma gibi bir hedefi yoktur. Burada hedef verileri analiz etme, sentezleme ve yaratıcı ürünler ortaya koymaktır (Hızır, 2014: 46). Dolayısıyla yaratıcı okuma, bir metin etrafında düşünme becerilerini geliştirici faaliyetler bütünü olarak değerlendirilebilir.

Yaratıcı okumanın, yapısı itibarıyla farklı ve çok sayıda amaçlara hizmet ettiği söylenebilir. Odabaşı (2013) yaratıcı okuma çalışmalarında, çocukların sanata ve edebiyata ilgililerinin güçlenmesi ve kendilerini ifade etme açısından öz güvenlerinin gelişmesine katkıda bulunmalarının amaçlandığını belirtmektedir.

Sabit fikirlerden uzak bir düşünme biçimi kazandırmak, eleştirel bakışı uyandırmak, çok yönlü düşünmeyi sağlamak, hayal gücünü geliştirmek yani bireyi işlevsel okuryazar yapabilmek uzun süreli çalışmalar gerektirmektedir. Çocukların farkındalıklarını yükselten, farkındalıklarını ve yeni becerilerini koruyup davranışa dönüştürmelerini sağlayan, oyun ve yaratıcı drama teknikleriyle desteklenen yaratıcı okumanın; çocukların kitaplara bakışını değiştiren ve bu süreçten keyif almalarını sağlayan çalışmalardan birisi olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2009: 4).

2.2.2. Yaratıcı Okuma Süreci

Hem okuma hem yaratıcı okuma alan yazını incelendiğinde okuma sürecinin farklı isimlerle sınıflandırılrsa da içerik olarak ortak üç aşamadan oluştuğu görülmektedir:

1. Okuma öncesi
2. Okuma sırası
3. Okuma sonrası (Çotuksöken, 2007; Ülper, 2010; Yılmaz, 2019)

Çotuksöken (2007: 754) bu aşamaları girdi, işlem, sonuç/çıktı şeklinde sınıflandırmaktadır. Girdi aşamasında okunacak metin seçilir, gerekli okuma ortamı ve koşulları sağlanır. İşlem aşamasında amaçlı/güdümlü okuma yardımıyla gerçekleştiren okumada metnin arka planındaki toplumsal bağlam ve okurun deneyimlerinin metinle örtüşmesi gerekir. Bu aşamada yaratıcı etkinlikler kullanılır. Çıktı/sonuç aşamasında ise okurun yapıtla ilgili ürün elde etmesi (sözlü veya yazılı) ve yaşantısına somut şekilde yansıtması beklenir.

Turner ve Alexander (1975: 787) yaratıcı okuma sürecinde en az dört alanın dikkatli bir biçimde değerlendirilmesi ve amaca yönelik şekilde planlanması gerektiğinden bahsetmektedir:

1. Yaratıcı düşünme için en iyi uyarıcıları sağlayan materyal seçimi
2. Yaratıcı şekilde düşünmeye teşvik edici soruları ve tartışmaları yapılandırma
3. Üretken yaratıcı düşüncelere kapıları açacak okuma görevleri oluşturma
4. Yaratıcı davranışları teşvik edici tepki ortamı oluşturma.

Rastgele seçilen okuma materyalleri okuma hızını ve anlamayı artırsa bile okuma motivasyonu açısından sınırlı kalabilir. Bu yüzden yaratıcı okumada materyal rehberliği önemlidir (Isaacs, 1974: 115). Turner ve Alexander (1975: 787) yaratıcı okuma için seçilen materyallerin analizi konusunda dikkat edilmesi gerekenleri şöyle sıralar:

1. Okuyucuya yeni dünyalar açan fikirler içermesi
2. Okurun ilgisini çekebilecek kelimeler ve dil yapısının bulunması
3. İlginç ve olağanüstü olay örgüsüne sahip olması
4. Okuma materyalinin doğasında bulunan duygu, değer ve inançların aktarım yolları
5. Yazarın doğrudan okuyucuya yönelttiği soru türleri
6. Yaratıcı başlık ve içerik seçimi
7. Yazarın hikâyeleri tanıttığı ve okuru motive ettiği teknikler
8. Formatın benzersizliği: Okuma materyaline eşlik eden görseller, haritalar ve diyagramlar.

Uzun ve diğerleri (2011: 187-188) öğrencilerin okuma çıktıları ve yaratıcı okuma durumlarını değerlendirmek üzere yaptıkları çalışma için yaratıcı okuma metnlerinin seçiminde şu adımları uygulamışlardır:

1. Öncelikle çağdaş yazın taraması yapılarak “yaratıcı okuma metinleri havuzu” oluşturulmuştur.
2. Bu havuzdan işlevsel okuma modelinin basamaklarının gözlenebileceği “yapı” ve “içeriği” taşıyan metinler belirlenmiştir.
3. Belirlenen metinler çocuk yazını alanı uzmanlarınca incelenmiş, sınıf düzeyi açısından uygunluğu değerlendirilmiştir.
4. Metinler araştırmacılar tarafından tekrar değerlendirilmiş, işlevsel okuma modelinde sunulan, yaratıcı okumaya olanak sağlayacak “yepyeni” ve “değiştirilmiş yeni” özelliklerini taşıyan metinler belirlenmiştir.
5. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri belirlenmiştir.

Yaratıcı okuma; okuma materyaline karşı artan bir duyarlılığa, okunana cevap verme ve ona göre hareket etme ihtiyacına bağlıdır. Bu ihtiyacı karşılamak için sorular önemli araçlardır (Turner ve Alexander, 1975: 787). Yaratıcı okumanın ana noktası kitabın okunurken durdurulup ıraksak sorular sorulmasıdır. Guilford modeline göre soru şekilleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Hafıza soruları (Örnek: Ayşegül’ün köpeğinin adı ne?)
2. Yakınsak düşündürücü sorular (Örnek: Can 8 yaşında. Can, Ayşegül’den 2 yaş büyük. Ayşegül kaç yaşında?)
3. ıraksak düşündürücü sorular (Örnek: Ayşegül’ün bu arkadaşı olmasaydı neler olurdu?)
4. Değerlendirme soruları (Örnek: Sizce Can, Ayşegül için iyi bir arkadaş mı?) (Hızır, 2018: 20)

Yaratıcı okuma, yaratıcı düşünmeye dayalı üst düzey bir okuma biçimidir. Bu nedenle oluşturulan tartışma ve öğrencilere yöneltilen sorular, öğrenciyi okuma materyalinin boşluklarında gezdirmelidir. Smith (1974: 54) çoktan seçmeli, tek yanıtı olan, kısa cevaplı ve öğrencinin kişisel deneyimlerinden uzak soruların öğrenciyi cesaretlendirmedikinden bahseder. Sullivan, yaratıcı okumayı teşvik edici üç soru türünü açıklar:

1. Buluş ve fantastik öğelere davet eden sorular: Bu tür sorular; öğrencinin hikâyeyi değiştirmeye, alternatif sonlarla hikâyeyi geliştirmeye, karakterler eklemeye, hikâyeyi farklı ortamlarda kurgulamaya yarayan sorulardır.
2. Okumayı üç boyutlu deneyim haline getiren sorular: Bu tür sorular öğrenciyi hikâyeye sadece sözcüklerle değil tüm duyularıyla dâhil eder. Örneğin zaman zaman gözleri

yaşarır zaman zaman mutluluk hissederler. Böylelikle öğrenci hikâyede canlı bir deneyim yaşar.

3. Yoruma ve varsayıma yönlendiren sorular: Bu tür sorular genellikle “Olsaydı ne olurdu?” ile başlar. Ayrıca hikâyeyi genişletmeye, devam ettirmeye, olayların farklı neden ve etkilerini incelemeye davet eder (Sullivan, 1972’den aktaran Turner ve Alexander, 1975: 787).

Turner ve Alexander (1975) bu üç soru türüne ek olarak hikâyede bulunan fikirleri, olayları kendi deneyimlerine dönüştüren soruları da dâhil eder. Bu tür sorular okurun hikâye karakteri ile özdeşim kurmasına, benzer durumlarda kendisinin nasıl davranacağını ortaya koymasına fırsat verir.

Yaratıcı okuma, öğretmen kılavuzluğunda gerçekleşen metin odaklı bir yöntemdir. Burada kılavuzluk yapan öğretmenin; öğrencilerinin okuma öncesi koşullarını, beklentilerini ve gereksinimlerini bilmesi gereklidir. Öğretmenin öğrencileri hakkında sahip oldukları bilgiler, ön koşulların hazırlanmasında yarar sağlar (Çotuksöken, 2007: 754). Böylelikle uygun koşullarda, nitelikli materyallerle okuma eylemi gerçekleştirilir. Son yıllarda bazı çocuk kitabı yazarlarının ve yayınevlerinin yaratıcı okuma etkinlikleri üzerinde durduğu hatta bu türden kitaplar yayınladıkları görülmektedir (Kasap, 2019: 18).

Yaratıcı okuma sürecinde gerçekleşen uygulama ve faaliyetleri okuma görevi olarak adlandıran Turner ve Alexander (1975: 787) bu aşamada dikkat edilmesi gerekenleri şöyle ele almaktadır:

1. Yaratıcı okumayı teşvik etmek için öğretmen okumanın kişisel bir değer olduğunu içtenlikle hissetmeli ve eylemler yoluyla göstermelidir.
2. Öğretmen yaratıcı okumaya öncelik vererek okuma görevlerini kişileştirmelidir.
3. Öğretmen, öğrencinin görevlere nasıl yaklaştığına ve görevlerin neler olduğuna dikkat etmelidir.
4. Öğretmen, öğrencinin rahat edeceği görev seçenekleri sunmalıdır. Sadece yazılı cevaba dayalı sorularla değil müzik, sanat, vücut hareketleri gibi yaratıcılığı ortaya koyacak çeşitli aktiviteleri kullanmalı ve görev esnekliği tanınmalıdır.
5. Görevler bireysel ruh hali ve ilham anlamında yararlanılmaya açık olmalıdır.
6. Öğretmenin kendi hayal gücü ve heyecanı yüksek olmalıdır.
7. Duyusal arka plan önemslenmelidir.

Yaratıcı okuma, yaratıcılığa dayalı kişisel bir süreçtir. Bu nedenle yapılan etkinliklerde ortaya çıkan ürünler, sorulara verilen cevaplar kişiye özgüdür. İncik (2012) bu durumda yaratıcı okur profilini, Robinsonvari bir yalnızlık ortasında metinleri sınır ötesi okumalara açımlayan okurların adası olarak betimler. Fikirlerin eşsizliği değer görmezse öğrenci yaratıcı

okuma sırasında pasif kalabilir. Yani çocuklar fikirlerine değer verildiği, takdir edildiği ve yaratıcılıklarını besleyici bir ortamda olmalıdır (Turner ve Alexander, 1975: 787). Ancak Türkiye’de eğitim öğretimin kısıtlayıcı yapısı öğrencilerin yaratıcılığını köreltmektedir. Bu nedenle yaratıcı okuma esnasında öğretmenlerin; açık görüşlü, yargılamadan ve eleştirmeden uzak bir ortam oluşturmaları gerekmektedir (Yurdakal, 2018: 128). Aytan (2016: 309) etkili bir yaratıcı okuma ortamının belirli fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal şartlarda olması gerektiğini vurgulayarak öğrenciler arası uyum, her öğrencinin fikrine saygı ve sunulan fikirlerin ihmal edilmemesi konusunda öğretmenlerin rolünden bahseder.

Turner ve Alexander (1975: 787) uygun bir yaratıcı okuma ortamı için şu önerilerde bulunmuştur:

1. Öğrenci ifadeleri, kişisel fikir ve sorular şeklinde olabilir. Öğretmenin fikirlerine meydan okunsa bile bunlar dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin fikirlerine saygı duyarak onlara öz güven kazandırılmalıdır.
2. Öğrenciler arasında saygı ve takdir etme davranışı teşvik edilmelidir. Öğrenciler, yaratıcı fikirlerini ortaya koymaları için desteklenmelidir. Böylelikle öğrencinin fikirlerinin önemli olduğu hissettirilmelidir.
3. Öğretmen yaratıcı fikirlerini öğrencilerle paylaşmalıdır. Böylece öğrenciler de fikirlerini paylaşma konusunda istekli olabilir.
4. Amaca hizmet eden, esnek ve öğrencilerin gururunu tehdit etmeyecek bir fiziksel ortam hazırlanmalıdır.
5. Yapıcı eleştirilerde, kişisel özelliklere ve konuya dikkat edilmelidir. Yanlış anlaşılmalara önüne geçilmelidir.
6. Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini geliştirdiği, birbirlerinin fikirlerini kullanarak kendi fikirlerini inşa ettiği otostop uygulaması kullanılabilir.

2.2.3. İlkokulda Yaratıcı Okuma

Adams’a (1968: 4) göre yaratıcı okuma ile ilgili en büyük yanlışlardan biri sadece üst sınıflarda uygulanabileceğine dair görüşlerdir. Oysa her seviyedeki çocuk yaratıcı okumaya katılabilir. Bu her çocuğun aynı düzeyde düşünebileceği anlamına gelmemektedir. Bireysel farklılıkların olması doğaldır. Ancak yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için uygulamalarda süreklilik gerekmektedir. Benzer bir görüşte olan Barbe’ye (1974: 26) göre yaratıcı okumanın ilkökul ve öncesi yapılamayacağına dair bir inanç olsa da bu doğru değildir. Anasınıfı ve birinci sınıf öğretmenleri yaratıcı okumanın bilincinde olmalıdır. İlk aşamalarda basit düzeyde uygulansa da yaratıcı okuma sonraki öğretim yıllarında planlı olarak okuma programlarına dâhil edilmelidir. Hızır (2018) yaratıcı okumanın düşünme

yeteneğinin başladığı yaklaşık üç yaş olan bebeklik döneminden başlayarak her yaşta uygulanabileceğinden bahsetmektedir. Yurdakal (2008) hem kuramsal verilerin hem araştırmasındaki uygulama sonucunun, ilkokul düzeyinde yaratıcı okumanın yapılabileceğini ve başarı elde edilebileceğini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalar yaratıcı okuma çalışmalarının çocuk eğitiminin erken dönemlerinde başlanması gerekliliğini göstermektedir (Aytan, 2014b).

İlkokul dönemi yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği dönemdir (Işık ve diğerleri, 2015). Bu nedenle de ilkokul öğrencilerinde yaratıcı düşünmenin tüm boyutlarında gelişimi hedefleyen programlar tasarlanmalıdır (Arkan Sezgin ve Baysal, 2019). 2019 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde sekiz anahtar yetkinlikten biri olan “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” ile ilgili yapılan açıklamada yaratıcılıktan bahsedilmektedir. Ancak 1, 2, 3 ve 4. sınıf kazanımlarında yaratıcılık ve yaratıcı okuma ile ilgili kazanımlar bulunmamaktadır. Sadece her sınıf düzeyinde işlenmesi öngörülen sekiz temadan biri olan “Okuma Kültürü” temasında konu önerisi olarak geçmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Ancak hem örnek etkinliklerin bulunmayışı hem de uygulama yönergelerinin olmayışı açısından program eleştirilebilir (Yurdakal, 2018). Ayrıca öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü Türkçe Öğretimi ders programlarında yaratıcı okuma içeriğinin bulunmaması büyük eksikliklerdir. Bu durumun bir sonucu olarak yaratıcı okuma faaliyetlerinin daha çok özel atölyeler ve bazı okullarda uygulandığı görülmektedir (Aytan, 2016).

2.2.4. Yaratıcı Okuma Etkinlikleri

Yaratıcı okuma, daha çok yazınsal metinlerin alımlanmasında kullanılan bir yöntemdir (Çotuksöken, 2007: 753). Yaratıcı okuma sürecinde öğrenci, metin aracılığı ile kendi yaşantısını sorguladığı aktif bir durumdadır. Bu okuma sırasında kullanılan yöntem ve teknikler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere hitap etmektedir (Han, 2019).

Yılmaz (2019) üç aşamaya ayırdığı yaratıcı okuma etkinliklerine şu şekilde alternatifler sunmaktadır:

1. Merak Uyandırma:

- a) Kitabın kapağı hakkında konuşmak.
- b) Kitabın ismi hakkında konuşmak.
- c) Kitabın içinden bir görsel seçip buna bakarak kitabın konusu ile ilgili tahminde bulunmak.
- d) Kitapla ilgili anahtar sözcükler verip bunlardan yola çıkarak kitabın konusu ile ilgili tahminde bulunmak.

2. Etkileşimli/ Aktif/ Canlandırılmalı Okuma:

- a) Beden dili: Kitapta geçen eylemlerin (örneğin koşma, ayağa kalkma, yemek yeme, uyuma) okuma sırasında basit hareketlerle, canlandırmalarla ya da mimiklerle desteklenerek okunması.
- b) Ses: Karakterlere ve kurguya uygun seslendirme yapılarak okunması, diyaloglardaki/metindeki duygulara uygun ses tonuyla okunması.
- c) Aksesuar ve gerçek nesneler: Öyküye uygun materyallerin öykünün gerekli yerlerinde gösterilerek okunması.

3. Kitapla İlgili Sanat Etkinlikleri Yapma:

- a) Kitabın bir bölümünü resimlemek.
- b) Kitaba yeni kapak tasarımı yapmak.
- c) Karakteri kolaj, plastik hamur gibi çalışmalar ile görselleştirmek.
- d) Kitap ayracı yapmak.
- e) Kitapla ilgili düşüncelerini anlatan resim, kolaj gibi çalışmalar yapmak.
- f) Boyama kâğıdındaki ilgili görseli boyama çalışması.

Yaratıcı okuma etkinlikleri, yaratıcı okumanın yapısı itibariyle standart değildir. Yaratıcı okuma çeşitli uygulamalarla yapılabilir. Bireysel ya da grup etkinliği ile hikâye yazma, canlandırma, resimleme ve oyunlarla süreç zenginleştirilebilir (Barnhardt, 1963: 7). Uygulama sürecinde diğer derslerde kullanılabilen birçok teknik kullanılabileceği gibi yaratıcı okumaya özgü teknikler de mevcuttur (Yurdakal, 2018: 142). Padgett (1997: 58-109) yaratıcı okumaya ait özel etkinlikleri şöyle açıklar:

1. Tek Kelime Değişimi: Bu teknikte cümle içinde bir kelimenin, cümlenin dilbilgisi yapısı bozulmadan çıkarılması ve yerine bir kelime eklenerek cümlenin anlamının değiştirilmesi beklenir.
2. Satır Atlama: Bu teknikte satırlar sırayla okunmaz. Bir satır okunduktan sonra diğer satır atlanır. Önce zor gelse de daha sonra eğlenceli hale gelecektir.
3. Satır Değişimi: Aynı anda iki metin alınarak sırayla ilk metnin ilk satırı daha sonra ikinci metnin son satırı peş peşe okunur, süreç böyle devam eder. Gazete sütunları gibi farklı malzemeleri kullanmak eğlenceli olabilir.
4. Yer Değiştirme (Üsten veya Altan): Öğrenci okuduğu üst satırda yer alan kelime ile alt satırda yer alan kelimeyi değiştirerek iki satırı da farklılaştırır. İlk uygulamalarda zorlayıcı olabilir.
5. Kenarları Soluklaştırma: Metnin bulunduğu sayfanın sağ ya da sol köşeleri soluklaştırılır. Her iki köşe de aynı anda soluklaştırılabilir. Burada amaç oluşan anlam boşluklarını öğrencinin yaratıcı bir şekilde tamamlamasıdır.

6. Sayfa Atlamak: Uygulaması kolay bir tekniktir. Bir sayfa okunur bir sayfa atlanır. Öğrenci atlanılan sayfayı yaratıcılığını kullanarak tamamlar. Özellikle ilkokul düzeyi için şiirlerde uygulanabilecek bir tekniktir.
7. Sayfa Tekrarı: Aynı sayfanın iki kez okunmasına dayanır. Böylece kişi göz hareketlerini geliştirmektedir.
8. Göz Zihin Ayrımı: Normal okuma sürecinde istenmeyen bir durum olsa da yaratıcı okumada kullanılır. Bu teknikte metin okutulurken durdurulur, zihin metinden uzaklaştırılır ve sonra tekrar metine dönülür.
9. Sütun Karışıklığı: Bu teknik daha çok üst sınıflar için kullanılabilir. Gazete makalelerinde sütunların karışık okunması sonucu bir karmaşa meydana gelir. Bu teknikte kasıtlı olarak bu karmaşa sağlanır.
10. Satırlar Arası Akış: Satırlar kaydırılıp birleştirilerek yeni anlamlar ortaya koyulur.
11. Kitapların Düellosu: Aynı anda farklı konularda iki kitabın okunmasıdır. Burada ilk kitaptan bir bölüm okunduktan sonra diğer kitaptan bir bölüm okunarak sırayla okuma bu şekilde devam ettirilir.
12. Gün Tonlaması/Gece Tonlaması: Göz atma gibi okumalarda az olan kalıntılar, güçlü okumalarda daha fazla görülür. Metin okunduktan belli bir süre sonra kitabın bıraktığı izler üzerine konuşulabilir.
13. Şablon: Bu teknikte boş bir kâğıttan çeşitli şekiller kesilerek şablon oluşturulur. Okunan metnin üzerine konduğunda şablondan görünen yerler okunur. Bu teknik metnin konusunu tahmin çalışmalarında kullanılabilir.
14. Sessizlik: Bu teknik yabancı bir metni kendi dilinde yazma şeklinde uygulanır. İlkokul seviyesinde görsele bakarak metni yeniden oluşturma, karikatür yazma şekline çalışmalar yapılabilir.
15. Boş Sayfa Okuma: İlkokul düzeyinde uygulanabilecek kolay bir tekniktir. Öğrenci boş bir sayfayı alarak bir metin varmış gibi hayal gücü ve yaratıcılığı ile okur. Göz hareketleri ile de gerçek bir okuma izlenimi verilir.

Adams'a (1968: 6-7) göre öğretmenlerin yaratıcı okuma sürecinde yapabilecekleri aktivitelerden bazıları ise şunlardır:

1. Hikâye başlığına bakarak hikâyenin içeriğini tahmin etme, hikâyeyi okuduktan sonra benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmak.
2. Rehberli okuma sırasında, öğretmenin sorduğu soruları yanıtlamak. Örneğin: Bundan sonra ne olacak? Neden böyle düşünüyorsun?
3. Hikâyede yer alan görsellerin boyutları ve doğruluğu ile ilgili tartışmak.
4. Hikâyede yer alan karakterlerle ilgili değerlendirmek.
5. Hikâyeyi farklı karakterlerin bakış açısıyla anlatma ya da yazmak.

6. Hikâyedeki ahlaki konuları tartışmak.
7. Sözlü, resimli ya da yazılı hikâye sonları oluşturmak.
8. Hikâyedeki olayların günümüzde olup olmayacağını ve nedenlerini tartışmak.
9. Hikâyedeki olay başlamadan önce ve bittikten sonra neler olmuş olabileceğinin tartışılması.
10. Duygu içeren soruların tartışılması. Örneğin: Aynı durumda olsaydınız ne söylerdiniz? Başınıza böyle bir şey geldi mi?
11. Hikâyeyi yazıldığı gibi canlandırmak, farklı olaylar, sıralamalar ve sonlar eklemek.

Yaratıcı okuma ile ilgili alan yazın incelendiğinde yapılabilecek etkinliklerin şu şekilde kategorize edildiği görülmektedir (Hızır, 2018).

1. Başlık Soruları ve Tahmin Yürütme
2. Eksikliklere Duyarlılık
3. Hikâyenin Ötesine Gitmek
 - a. Geçmişe ve Geleceğe Dair Sebep ve Sonuçlar Üretmek
 - b. Tahmin Yürütme
4. Hikâyenin İçine Girmek
 - a. Kişileştirmek
 - b. Rol Yapmak
 - c. Görselleştirmek
 - d. İçini Görmek (Duygu/ Düşünce)
 - e. İçini Görmek (Fiziksel)
5. Hikâyenin Dışına Çıkmak
 - a. Sonunu Değiştirmek
 - b. Geliştirmek (Yan Öykü/ Nesne)
 - c. Yenilemek/Eskitmek /Garipleştirmek
 - d. Paralellik Kurmak
 - e. Tersine Çevirmek
 - f. Komikleştirmek
6. Merak ve Motivasyon Uyandırmak
 - a. Zamanlama
 - b. Acaba
 - c. Öz benlik Yönelimi

Genel olarak yaratıcı okuma etkinliklerinin bireyin hem bilişsel hem sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmayı sağlayacak, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmelerine destek olacak pek çok kategoriden oluştuğu söylenebilir.

2.2.5. Yaratıcı Okuma Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gerekenler

Yaratıcı okuma bir rehber eşliğinde metin odaklı yürütülen yaratıcılığa dayalı bir okuma yöntemidir. Hızır (2018: 21) yaratıcı okuma etkinliklerini verimli hale getirmek için şu noktaların önemli olduğunu vurgulamaktadır:

1. Yaratıcılığa değer verilmelidir.
2. Sorular açık uçlu olmalıdır.
3. Öğrencilerin cevapları doğru-yanlış olarak değerlendirilmemelidir.
4. Akıcı, ilginç, bol fikir dolu, değişik, orijinal, gayretli, esprili gibi sıfatlar kullanılabilir.
5. Yaratıcılığı engelleyecek tepkilerden uzak durulmalıdır.

Yaratıcı okumaya rehberlik edecek kişi, kullanılacak yöntem ve teknikleri belirlemeli ve uygulama yapacağı ortamı uygun biçimde yapılandırmalıdır (Yurdakal, 2018). Sınıflar yaratıcı okumanın kendiliğinden geliştiği sihirli bahçeler değildir. Bu yüzden öğretmenin oluşturduğu, okumanın yaratıcı bir etkinlik olduğu ortamda çocuk okumayı büyüleyici ve harika bir macera olarak görebilir ve bu düşüncesi ilerleyen yıllarda da devam edebilir (Turner ve Alexander, 1975: 786).

Adams'a (1968: 8-9) göre öğretmenler yaratıcı okuma uygulamasında kilit rol oynarlar. Buna göre öğretmenler süreci verimli kılmak için şu noktalara dikkat etmelidir:

1. Öğretmenler kendi okuma tanımını gözden geçirmelidir. Okumada, yazarın fikirlerinin hatırlanması bir aşama olmasına rağmen daha geniş bir tanıma ihtiyaç vardır.
2. Öğretmenler yaratıcı okuma aktiviteleri için zaman ayırmalıdır. Okuma materyalinin içeriği düşünülecekse bir günde birçok sayfa okuma, bir yılda çok sayıda kitap bitirme fikrinden vazgeçilmelidir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tepkileri için yeterli zaman tanınmalıdır.
3. Okuma aktivitelerinde sadece daha yetenekli öğrencilere fırsat verilmemelidir. Her öğrencinde yaratıcılık olduğu unutulmamalıdır.
4. Yaratıcı düşünme için elverişli bir sınıf atmosferi oluşturulmalıdır. Belirli fiziksel, sosyal, psikolojik ve duygusal koşullar sağlanmalıdır. Öğrencilerin birbirlerine uyum sağladığı, her öğrencinin fikrine saygı duyulduğu ortam oluşturulmalıdır.
5. Öğretmenler tüm müfredatın yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için kullanabileceğinin farkında olmalıdır.
6. Öğretmenler okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik edecek şekilde okuma materyallerini kullanabileceğini bilmelidir.
7. Son olarak öğretmenler yaratıcı okuma yeteneklerinin uygulama ile gelişebileceğini kabul etmelidir.

Smith (1974: 58) ise öğretmenlerin yaratıcı okuma hedeflerine ulaşabilmeleri için aşağıdaki koşulların sağlanması gerektiğini vurgulamıştır:

1. Materyaller yaratıcılığa uygun olmalıdır.
2. Öğrencilere yeterli zaman verilmelidir. Yaratıcılık aceleye getirilmez.
3. Öğrenci ve öğretmenler, ürünleri doğru ya da yanlış olarak nitelendirmemelidir.
4. Verilen soru ve görevler makul olmalıdır.

Yapılan çalışmaların amaca hizmet etmesi bakımından yaratıcı okuma uygulamasına rehberlik edecek kişinin, yaratıcılığı odak noktaya alarak uygun koşulları oluşturmasının önemli olduğu söylenebilir.

2.2.6. Yaratıcı Okumanın Yararları

Yaratıcı okumanın verimli uygulanması sonucu kazanılan birtakım davranış biçimleri vardır. Kalıcı ve köklü okuma zevki, yaşam ile yazınsal gerçeklikler üzerine düşünme, metnin ötesine ulaşarak sorunların farkına varıp çözüm üretme bunlardan bazılarıdır (Çotuksöken, 2007: 755). Yaratıcı okuma; okuyucuyu yeni fikirler üretmeye, içgörü geliştirmeye ve yaratıcı tepki vermeye yönlendirir (Adams, 1968).

Yaratıcı okuma uygulamalarının sonunda çocukların kitaplardan, okuma-anlama etkinliklerinden daha fazla zevk aldıkları, okuma süreci ile ilgili kaygılarının azaldığı ve okuma-anlama konusunda kendilerini yeterli hissetmeye başladıkları görülmüştür (Yılmaz, 2009: 24).

Yapılan çalışmalar yaratıcı okumanın; yaratıcılık, okuduğunu anlama, okuma erişimi, okumaya yönelik tutum, yaratıcı yazma, eleştirel düşünme gibi durumları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Aytan, 2014a, Hızır, 2014; Yurdakal, 2018; Kasap, 2018; Han, 2020; Kösterelioğlu ve diğerleri, 2021).

Yılmaz (2019) yaratıcı okuma etkinliklerin sonucunda okurun elde edileceği kazanımları şu şekilde sıralamıştır:

1. Okumaya karşı ilgi ve heyecan oluşur.
2. Bir amaç doğrultusunda kendisine okunan/anlatılan metni dinler.
3. Metne dikkatini verir.
4. Aktif dinlemeye katılır.
5. Metinde neler olacağıyla ilgili basit tahminler yapar, tahminlerini doğrular ve gözden geçirir
6. Hikâyeleri (olayları, karakterleri, çelişkileri, temaları) kişisel deneyimleri ile ilişkilendirir.
7. Yaratıcı yollarla metni yeniden ifade eder.

2.3. Sınıf Yönetimi

Sınıf, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştiği ve etkileşimin olduğu ortamdır (Çalık, 2012). Yani genel anlamıyla sınıflar, benzer düzeydeki insanların eğitim öğretim amacıyla bir arada bulundukları grup ya da mekânlardır (Başar, 2008). Eğitim öğretim sürecinde ortak yaşam merkezi olan sınıflar, sadece fiziki mekân olarak algılanmamalıdır. Her sınıf, o sınıfta bulunan tüm bireylerin bilgileri, algıları, duyguları gibi özelliklerin bileşiminden oluşan bir kimliğe sahiptir (Koçyiğit, 2019: 19). Etkili bir öğrenme ortamının ana ilkesi, öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme ihtiyacına ve hızına uygun olarak düzenlenmiş olmasıdır (Yavuzer, 2008). Sınıftaki öğrenme ortamı ve yaşantılar öncelikle öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2017).

Sınıflar yapıları gereği örgütsel özellik taşırlar. Bu nedenle etkili bir öğretim süreci için öğretmenin sadece alan bilgisi yeterli değildir (Eren, 2018). Etkili bir sınıf yönetimi olmadan sınıf ortamında kazandırılmak istenen davranışların istenen düzeyde olması beklenemeyebilir (Terzi, 2002). Sınıf yönetiminin temel amacı etkili bir öğrenme öğretme ortamı oluşturmaktır (Uğurlu, 2016). Tanım olarak sınıf yönetimi “Sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir” (Turan, 2015: 3). Brophy’e (1988) göre sınıf yönetimi, öğretim amaçlarına uymaya elverişli bir öğrenme ortamı yaratmak ve sürdürmek için yapılan eylemleri ifade eder. Bu eylemler sınıfın fiziksel ortamını düzenlemek, kuralları ve işleyişi belirlemek, derslere dikkat çekmek ve katılımı sağlamaktır. Sınıf yönetiminde kritik öge öğretmendir. Öğretmen tıpkı bir orkestra şefi gibi demokratik ve yaratıcılığı destekleyen bir tutum içerisinde yönetimin sorumluluğunu öğrencilerle paylaşabilmelidir (Başar, 2008).

Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması uygulanan yaklaşımla ilgilidir. Bu yaklaşımlar geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflandırılabilir (Aydın, 2017). Geleneksel sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve disiplini sağlaması olarak görülmektedir. Birçok öğretmenin kullandığı bu yaklaşımın, sınıf içi öğrenme yaşantılarını iyileştirdiği söylemek zordur (Turan, 2015). Çağdaş yaklaşım ise öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun olarak insancıl bir yapıdadır (Aydın, 2017). Bu yaklaşımda etkinliklerin odağında öğrenci bulunmaktadır. Dersin amacı, öğretim yöntemleri, sınıf kuralları gibi etkinlikler öğrencilerle tartışılır (Çalık, 2012). Bu bağlamda çağdaş sınıf yönetiminin öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

2.3.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Öğretmenlerin; ders amaçlarından yola çıkarak ilişki, zaman, mekân ve faaliyetleri düzenleme, öğrencileri güdüleme, istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş etme

stratejilerini belirleme gibi sınıf yönetiminin boyutlarını bilmeleri gerekmektedir (Uğurlu, 2006). Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar yaptığı görülmektedir.

Başar (1999) ve Çalık (2012) sınıf yönetiminin boyutlarını sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar, plan program etkinlikleri, zaman düzenine yönelik etkinlikler, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olarak ifade etmişlerdir. Çubukçu ve Girmen (2008) ise sınıf yönetiminin; alan hâkimiyeti, amaçlı davranış, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi ve değerlendirme boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir. Çoban'a (2019) göre sınıf yönetimi boyutlarını fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutlar oluşturmaktadır. Yapılan bu sınıflandırmalardan yola çıkıldığında sınıf yönetimini etkileyen her şeyin sınıf yönetiminin boyutlarını oluşturduğu söylenebilir.

Alan yazınında araştırmacıların farklı başlıklarla yaptıkları sınıflandırmalar incelendiğinde genel olarak beş boyutun ortak olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf yönetimi temel olarak fiziksel boyut, zaman boyutu, öğrenme ve öğretme boyutu, ilişki boyutu ve davranış boyutu şeklinde beş boyutta ele alınabilir (Uğurlu, 2016).

2.3.1.1. Fiziksel Boyut

Öğrenme ortamının, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğretim etkinliklerinin özelliklerine uygun olması gereklidir. Böylelikle öğretim kolaylaşacağı gibi öğrenci motivesi de sağlanabilir (Eren, 2018). Gordon'a (2014) göre sınıfların birçoğu öğrencilerin motivasyonlarını düşürecek ve öğrenme sürecine katılımlarını zorlaştıracak şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilerin sınıf ortamı nedeniyle dikkatlerinin dağıldığı ya da sıkıldıkları durumlarda istenmeyen davranışlar görülebilir. Sınıf ortamının, öğretmen ve öğrencinin birlikte öğrenmelerini cazip kılacak şekilde rahat olması beklenmektedir (Uğurlu, 2016).

İstendik yönde davranış değişikliği meydana getirebilmek için fiziksel mekân olarak sınıfın, öğrencinin ihtiyacına ve öğretmenin beklentisine uygun olması gerekmektedir. Yani sınıf yönetimi açısından fiziki ortam, öğretim süreçleri için sahip olması gereken özellikler ve bu özelliklerin ne kadar öğretim amaçlarına yanıt verdiği ile ilgilidir (Koçyiğit, 2019).

Özellikle ilköğretim düzeyinde bu unsurlar öğretmenler tarafından önemsenmelidir (Çalık, 2012). Sınıf yönetiminin fiziksel boyutla ilgili etmenlerini; sınıfın genişliği, çeşitli etkinlikler için bölümlenebilir olması, sıcaklık, aydınlatma, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, araçlar, oturma düzeni ve estetik yapı gibi özellikler oluşturmaktadır (Başar, 1999).

Sınıfın büyüklüğü; öğrencilerin katılımı artırması, öğrenci öğretmen arasında etkileşimi sağlaması bakımından önemlidir. Kalabalık sınıflarda öğretmen sınıf yönetimini sağlamakta

zorlanabilir (Koçyiğit, 2019). Özellikle ilkokullarda öğrenciler, öğretmenlerin yardımına daha fazla ihtiyaç duyabilmektedir. Bu bakımdan öğrenci sayısının az olması tercih edilmelidir (Tutkun, 2019). Yapılan araştırmalar sınıf mevcudu az olduğunda öğrencilerin ve öğretmenlerin daha başarılı olduğunu göstermektedir (Finn ve Achilles, 1990; Slavin, 1990).

Sınıfın aşırı sıcak ya da soğuk olması öğrencileri olumsuz etkileyebilir. İdeal sınıf sıcaklığının 20-23 derece olması uygundur (Tutkun, 2019). Bu aralıklarda ayarlanamıyorsa öğrencilerin vücut ısını korumak için uygun kıyafetler giymelerine rehberlik etme, sıcağa dayanıklı öğrencileri ısı kaynağına yakın oturtma, ısı kaybını önleyici tedbirler alma gibi çözümler konusunda öğretmenler ve okul yöneticileri sorumluluk altındadır (Koçyiğit, 2019). Sıcaklığın aşırı yükselmesi; zihnin gevşemesi, ilginin dağılması gibi sorunlara neden olurken, düşük ısı zihnin odaklanmasını güçleştirmektedir (Başar, 1999).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için aydınlatmanın yeterli olması; ışığın geliş yönü, ışığın rengi gibi özelliklere de dikkat edilmesi gereklidir (Tutkun, 2019). Sınıf ışığının az ya da fazla olması dikkat ve motivasyon ile ilgili sorunlara neden olabilir (Uğurlu, 2016).

Öğrenme görsel, işitsel ve yaparak gerçekleşir. İşitsel öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri gürültüdür (Koçyiğit, 2019). Gürültü, işitmeyi engelleyen, dikkat dağıtan, rahatsız edici, fiziksel ve ruhsal olumsuz etkileri olan bir değişkendir (Başar, 1999). İletişimi engelleyen, zihni yoran ve hareketleri azaltan gürültü faktörü, öğretmen tarafından engellenmeli ve yok edilmelidir (Tutkun, 2019). Sınıf içi gürültü, öğrenme gürültüsü ve kaba gürültü olarak sınıflandırılabilir. Öğrenme gürültüsü, öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında ortaya çıkan gürültüdür ve ortadan kaldırılması beklenmez. Kaba gürültü ise öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir (Uğurlu, 2016). Bu durumda öğretmen sesini yükseltmemelidir. Bir süre sessiz durmak, varlığını hissettirici bir davranışta bulunmak yararlı olabilir (Başar, 1999).

Sınıf görünümündeki düzen ve uyum öğrenci motivasyonunu sağlar ve başarısını artırır (Tutkun, 2019). Sınıf duvar renkleri, masa, sıra ve materyallerin öğrenciye göre seçimi öğrenme üzerinde olumlu etki bırakabilir (Uğurlu, 2016).

Sınıf ortamının temiz olması; sağlık, kullanım isteği, fiziksel ve zihinsel rahatlık açısından gereklidir (Tutkun, 2019). Sınıf kuralları içerisinde sınıfın temizliği ile ilgili kararlar alınmasına dikkat edilmelidir (Uğurlu, 2016).

2.3.1.2. Zaman Boyutu

Sınıfta geçirilen zamanın etkinliklere dağılımı, zamanın bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın ve devamsızlığın önlenmesi bu boyutta yer alabilir (Başar, 1999). Öğretmenler, zamanlarını verimli şekilde planlayarak hem kendi başarı ve üretkenliklerini hem öğrencilerin başarılarını arttırabilirler (Gözel ve Halat, 2010: 75). Öğretmenler, deneyimlerinden yararlanarak yaptıkları planlamalarla öğretimi zenginleştirecekleri gibi süreci iyi tasarımlarıyla kendilerine güvenlerini arttırabilirler (Canel, 2011).

Öğretmenler için zamanın etkili yönetilmesi; derse zamanında girmek, ders planlarını amaca uygun bir şekilde yetiştirmek, plana uygun öğrenme ve öğretme etkinliklerini gerçekleştirmekle sağlanabilir. (Uğurlu, 2016).

2.3.1.3. Öğrenme ve Öğretme Boyutu

Ders planlarının hazırlanması ve plana uygun olarak yöntem ve tekniklerin kullanılması öğretim sürecinin yönetimi açısından önemli bir yere sahiptir (Uğurlu, 2006: 15). Araç-gereç seçimi, sınav ve sınıf çalışmalarının hazırlanmasında etkili olabilmek için de öğretim etkinliklerini planlamak önemlidir (Çalık, 2012: 6). Ayrıca öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, katılımı sağlama bu boyutta ele alınabilir (Başar, 1999: 14).

“Katılma, öğrencinin öğrenme çabası içine girmesi anlamını taşır. Öğrenme-öğretme sürecinin belki de en önemli ögesi bu katılımın sağlanmasıdır.” (Yavuzer, 2008: 110). Öğrenme, öğrencinin aktif olarak edindikleri bilgiler, yeni bakış açıları ve deneyimleriyle gerçekleşmektedir (Eryılmaz ve Dereli, 2011: 1180). Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci, öğrenme sorumluluğunu almalı ve öğrenmeye etkin olarak katılmalıdır (Yavuz ve diğerleri, 2016). Öğretmenler, dikkat toplayıcı yöntemler kullanma, sınıfla açık bir iletişime girme, gerçek hayatla bağlantılar kurma gibi yollarla aktif katılımı sağlayabilir. Bazı öğrencilerin eleştirilme kaygısıyla söz hakkı almak istemediği görülmektedir. Öğretmenler, bu öğrencileri derse dâhil etmek amacıyla sırayla söz hakkı verebilir, yanıt verecek kişiyi önceden belirleyebilir veya bir öğrencinin görüşü hakkında diğer öğrencileri konuşturabilir (Yavuzer, 2008).

Öğrencinin katılımını etkileyen unsurlardan birisi de motivasyondur. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrencinin eyleme geçmesi ve bunu sürdürmesi beklenmektedir (Kara, 2008). Motivasyon (güdüleme) harekete geçirici güç anlamında kullanılmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2015). Motivasyon; öğrenci davranışının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve amaca ulaşmadaki hızını belirleyen önemli bir unsurdur (Akbaba, 2006). Öğrencilerin farklı bireysel özellikleri nedeniyle onları harekete geçiren güç ve davranışa yöneltten amaçları da farklıdır.

Bu durumda sınıfta farklılıkları yöneten öğretmenin motivasyon yordayıcısı olması beklenebilir (Uğurlu, 2016: 163). Etkili öğretmenler güdülemeyi sağlama amacıyla plan yaparlar (Vatansever Bayraktar, 2015). Öğretmenler kaynağına göre içsel ve dışsal motivasyonu işe koşarak dersi ilgi çekici hale getirebilirler (Uğurlu, 2016: 164) Öğrenci kendi merakını gidermek üzere istediği için öğrenme faaliyetinde bulunuyorsa iç motivasyon, ödüle ulaşmak üzere bir etkinlikte bulunuyorsa dış motivasyondan söz edilebilir (Yavuzer, 2008). Yeni bir durum, dikkat çekici bir giriş, olumlu sınıf iklimi, yaşantıdan örnekler sunma, aktif katılım, karşılıklı iletişim iç motivasyonu artırmak için öğretmenler tarafından kullanılabilir (Uğurlu, 2016: 164). Dış motivasyon, dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Dış motivasyon olumlu ama kısa vadeli sonuçlar ortaya koyabilir (Couch ve Towne, 2018). Dış motivasyonu sağlayan yöntemleri kullanmanın hiç kullanmamaktan iyi olduğunu düşünen araştırmacılar olsa da (Akbaba, 2006) dışsal motivasyon unsurları ortadan kalktığında istenen davranışın da ortadan kalkacağını vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Bolat, 2016).

Öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmaları; öğretim amaçlarına, öğretmen eylemlerine ve amaçlar ile öğretmen eylemleri arasındaki uyuma bağlıdır (Eren, 2018). İçerik, yöntem, süreç ve değerlendirme araçları gibi program öğeleri iyi seçilirse programın amaçlarına ulaşılabilir (Güven, 2004). Öğretmenler; öğretim ilke, kuram ve yaklaşımlarına hâkim olduklarında öğrenme ve öğretme etkinliklerinin başarısı sağlanabilir (Eren, 2018). Öğretmenler, uygun öğretim yöntemleri ile esnek bir yaklaşım sergilemediğinde en iyi ders planı bile başarısızlığa uğrayabilir (Terzi, 2002). Öğrencinin özellikleri, öğretmenlerin yetenekleri, okulların koşulları, çevrenin sosyal yapısı gibi etmenler öğretmenlerin planlama sürecini etkileyebilmektedir (Uğurlu, 2016).

2.3.1.4. İlişki Boyutu

Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin yer aldığı boyuttur. (Uğurlu, 2016). Sınıf içi etkileşim, öğretmen öğrenci arasında karşılıklı bir durumdur. Bu durumda önemli olan öğrenciyle sınıfın bir parçası olarak kurulmuş ilişkinin yanında kişisel ilişki kurabilmektir (Yavuzer, 2008). Gordon'a (2014) göre öğretmenin neyi, nasıl ve kime öğretmeye çalıştığından çok daha önemli olan öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesidir. Öğrenme öğretme süreçlerinin verimli şekilde gerçekleşmesi için öğretmen öğrenci arasında özel bir ilişki, bağ ya da köprü kurulmalıdır. Öğrencinin öğrenmesi, karşılıklı saygı ve bilgi akışının olduğu ortamda gerçekleşebilmektedir (Yavuzer, 2008). Gordon'a (2014) göre öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olması için gerekli olan özellikler açıklık veya şeffaflık, önemsemek, birbirine gereksinim duymak, ayrılık ve karşılıklı tatmindir.

Uğurlu'ya göre (2016) öğretmenin, öğrencilerle arasındaki ilişkisinde dikkat etmesi gereken temel rol ve davranışlar; öğrencinin farkına varmak, öğrenciyi önemseydiğini hissettirmek, öğrenciyi dinlemeye hazır olduğunu göstermek, öğrencilerle yüz yüze etkileşimde bulunmak, bakışları tüm öğrencilerin yüzlerinde dolaştırmak, göz teması kurmak, herkesi dinlemek, geri bildirim vermek şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenme öğretme ortamını daha etkili kılmak için öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir (Ekinci, 2019). Yapılan araştırmalar öğrenci-öğrenci etkileşimine dayalı işbirlikçi öğrenim ortamlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Johnson ve Johnson, 2009; Slavin, 1990).

Okul yaşamında çocuklar arkadaşlık kurarak sevmek, değer görmek, oyunlara ve etkinliklere katılmak isterler (Yavuzer, 2008). Bu durum öğrenciler arasındaki ilişkinin sınıf içerisinde düzenlenmesi bakımından öğretmen rehberliğini gerektirebilir. Öğretmenler, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri için uygun ortamları oluşturmalarına ve etkileşimi karşısındakini kabullenme ve gerektiğinde destekleme temeline dayandırmaya önem göstermelidir (Yılmaz, 2001).

2.3.1.5. Davranış Boyutu

Sınıf ortamında istenen davranışların sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi, sorunların önceden tahmin edilerek önlenmesi, sınıf kurallarının benimsenmesi ve olumlu sınıf ikliminin oluşturulması bu boyuta yer alabilir (Başar, 1999).

İstenmeyen davranışlar, öğrenme ortamını bozarak öğretmeni etkili bir ders işleme eyleminden uzaklaştırabilmektedir (Uğurlu, 2016). Öğretmenler, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için bu davranışların nedenlerini ve türlerini bilmelidirler (Karadağ ve Öney, 2006). Bu davranışların nedenleri öğrenci, öğretmen, okul ve program kaynaklı olabilir (Uğurlu, 2016). Bu yüzden öğretmenler öğrencilerinin bireysel sorunları ile ilgilenmeli, ders dışında da öğrencilerine vakit ayırmalı, uzman görüşü almalı ve öğrencinin kök sorunlarını çözmeye rehberlik etmelidir (Medikoğlu ve Dalaman, 2018).

İstenilmeyen davranışları uzaklaştırma ve istenen davranışları oluşturulma süreci disiplin olarak tanımlanabilir (Uğurlu, 2016). Yavuzer'e (2008) göre öğretmenlerin en çok rastladıkları disiplin sorunları sırası gelmeden veya sürekli konuşmak, gürültü yapmak, öğretmeni dikkatli izlememek, diğeri öğrencileri engellemek ve dikkati dağıtmak, nedensiz yerinden kalmak, etkinliğe katılmamak, derslere geç gelmek şeklindedir.

Bu sorunların dışında sözel saldırı, itaatsizlik, küfür etmek, yıkıcı davranışlar gibi ciddi sorunlara ise seyrek olarak rastlanmaktadır. İstenmeyen davranışlara karşı eylemler önce

sorunu anlamakla başlar sonra görmezden gelmek, uyarmak, derste değişiklik yapmak, sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, okul yönetimi ve aileyle ilişki kurmak ve ödülünden mahrum bırakma şeklinde olabilir (Başar, 1999). Unutulmaması gereken nokta, her öğretmenin istenmeyen davranışları farklı sınıflandırdığı gibi bu davranışlarla baş etmede uyguladığı stratejiler de farklı olabilmektedir (Uğurlu, 2016).

Sınıf iklimi öğrenme ortamı, sınıf atmosferi veya çevresi olarak adlandırılabilir (Salar ve Turgut, 2019). Sınıf yönetiminde ilişki ve davranış boyutlarının birleşimi sınıf iklimi olarak ele alınabilir (Uğurlu, 2016: 15). Sınıf ortamı, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle fikirlerini paylaşmaya imkân sunuyorsa, ortak anlamlar oluşturabiliyor, öğrenmeyi zenginleştirici diyaloga fırsat tanıyorsa olumlu sınıf ortamından söz edilebilir (Yavuzer, 2008: 113). Sınıf iklimini etkileyen etmenler öğrencinin öğretmenle ilişkisi, sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri, akademik yeterlilik algısı, sınıfta yaşadığı doyum olarak sayılabilir (Çengel ve Türkoğlu, 2014).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yaratıcı okuma ve sınıf yönetimi süreçleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yaratıcı Okuma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uzun (2009) araştırmasında, Moorman ve Ram'ın geliştirdiği işlevsel okuma çerçevesinde okuma sürecini irdelenmiştir. Bu bakış açısıyla yaratıcı okuma, okuma sürecinin doğal bir parçası olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak hedef davranışların tanımlanması ve öğrencilerin bu davranışlara yönlendirilmesinde kullanılacak metinlerin seçiminde anahtar rol oynayabilecek bir unsur olarak yaratıcı süreçlere işaret edilmiştir.

Yılmaz (2009) "Yaratıcı Drama Destekli Yaratıcı Okuma Programı" isimli çalışmasında 34 ilde uygulanan "Okuyorum Oynuyorum" yaratıcı okuma etkinliğine katılan 9-13 yaş arasındaki 253 çocuğun okuma tutum ve davranışlarındaki değişimi belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre çocuklar; kitaplara ve okuduğunu anlama etkinliklerine daha fazla hoşlanma eğilimi göstermişler, okuma süreci ile ilgili kaygıları azalmış ve okuma anlama konusunda kendilerini daha yeterli hissetmeye başlamışlardır.

Uzun ve diğerleri (2011) ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma çıktılarını gözlemlemiş ve bu verileri kullanarak öğrencilerin yaratıcı okuma durumları hakkında bir durum saptaması yapmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin metinlerin

yüzey yapısını kavramayı gerektiren düzeyde sınırlı kaldığını, okumayı güdüleyen çıktılarına erişmede çoğu öğrencinin engelli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Türkel ve Ünlücömert (2013) “Adım Adım Yaratıcı Okuma” adını verdikleri okuma yöntemiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, okuma süreçlerine ilişkin öğrenci değerlendirmelerini betimlemeye çalışmışlardır. İlköğretim altıncı sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucu; öğrencilerin okuma sürecine ilişkin olumlu duygular yansıttıkları, bu yöntemin okumaya yönelik ilgilerine olumlu katkı sağladığını düşündükleri, okuma sürecini daha keyifli ve yararlı buldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hızır (2014) çalışmasında yaratıcı okuma yoluyla yapılan etkinliklerin bireylerin yaratıcı düşünme, yaratıcı ürünler ve yaratıcı çözümler ortaya koyma becerilerini geliştireceği tezinde bulunmuştur. Bu çalışmada bir grup ortaokul öğrencisine Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulamış, ardından yaratıcı okuma etkinlikleri düzenlenmiştir. Etkinlikler sonucunda yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir artış görülmüştür.

Aytan (2014a) “Türkçe Derslerinde Yaratıcı Okuma Uygulamaları” konulu araştırmasında Türkçe derslerinin yaratıcı okumayla ilişkilendirilmesine yönelik sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmada karma gömülü desen kullanılmıştır. Nicel analizler sonucu yaratıcı okuma uygulamalarının, yaratıcı okuma becerileri ve Türkçe dersleri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Nitel veriler sonucunda ise yaratıcı okuma uygulamalarının; yaratıcı okuma sürecinde metni anlama ve çözümlemede, metin oluşturma ve üretmede, metin eklemede, metni canlandırmada görsel okuma ve Türkçe dersine yönelik tutumunda uygulama başlangıcına göre olumlu gelişmeler ortaya konmuştur.

Yurdakal (2018) yaratıcı okumanın; yaratıcı düşünmeye, okuma başarısına, okuma tutumuna ve yaratıcı okuma algısına etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören, 19’ar öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları üzerinde araştırma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum”, “Okuma Başarısı” ve “Yaratıcı Okuma Algısı” ölçekleri ile Aksoy’un (2004) Türkçeye uyarladığı “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin; öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarını, yaratıcı düşünme becerilerini, okumaya yönelik tutumlarını ve okuma başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kasap (2019) “Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişimine Etkisi” konulu çalışmasında nicel ve nitel yöntemlerden oluşan karma yöntem kullanmıştır. Araştırmada 4. sınıfta öğrenim gören 16 kontrol grubu, 16 deney grubu toplam 32 öğrenci ile 14 hafta uygulama

gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği”, “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise “Öğrenci Görüşlerine Göre Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Öğrenci Görüşlerine Göre Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı okuma - yaratıcı yazma uygulamaları; yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir artış göstermelerinde etkili olmuştur.

Han (2020) yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada nicel yöntem kullanmıştır. 29 kişilik deney grubu ve 30 kişilik kontrol grubu üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada 10 haftalık yaratıcı okuma uygulaması yapılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesi için “Eleştirel Düşünme Ölçekleri (EDÖ)” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Başarı Testleri (I, II)” kullanılmıştır. Veriler, SPSS 23 programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin, eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu etkisi ortaya konmuştur.

Yetgin (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; üstbilişsel farkındalık düzeyi ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında nicel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın örneklemi 409 öğrenciden oluşmakla beraber veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi, Öyküleyici Metne Yönelik Okuduğunu Anlama Testi, Eleştirel Düşünme Becerisi Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği ile Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu kullanılmıştır. Bilgisayar destekli istatistik programı ile yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama becerileri ile yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerilerinin orta; üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı okuma becerisinin bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Kösterelioğlu ve diğerleri (2021) “Vizyon 2023 Okumadan Gerçekleştirmek Güç” adını verdikleri yaratıcı okuma projesinin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. İlkokul düzeyinde 413 öğrenci üzerinde yapılan yarı deneysel araştırmada veriler “Okumaya İlişkin Tutum” ölçeği ile toplanmış, ön test ve son test uygulamaları sonucunda gerek eğlenme amacıyla gerekse akademik okuma ve ölçeğin genelinde son test lehinde ortalamalarda artış olduğu görülmüştür.

2.4.2. Yaratıcı Okuma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Barnhardt (1963) okumada yaratıcılığı geliştirmek ile ilgili çalışmasında iyi bir öğretimin öğrencilerin iç görüşü, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarma süreci olduğundan bahsederek okumada yaratıcılığın geliştirilebileceğini vurgulamıştır.

Adams (1968) çalışmasında yaratıcı okuma uygulamaları için önerilerde bulunurken, yaratıcı okuma yeteneklerin geliştirilebileceği öğretimsel programların hazırlanmasında kilit rol oynayan öğretmenler için yönerge sunmaktadır.

Labuda (1974) editörlüğünde hazırlanan “Üstün Zekâlı Öğrenciler İçin Yaratıcı Okuma” kitabında üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde yaratıcı bir okuma programının kapsamı, yaratıcı okumanın özel yönleri, üstün zekâlı çocukların yaratıcı okuma konusunda eğilimleri ele alınmaktadır.

Turner ve Alexander (1975) çalışmasında yaratıcı okumanın geliştirilmesi için dört alanın önemini ortaya koymuştur. Bu dört alan materyal seçimi, soru ve tartışmalar, okuma görevleri ile tepki ortamıdır.

Ada (1987) azınlık öğrenciler için metodolojik olarak yaratıcı okumayı ele almıştır. Bu bağlamda; okuma materyallerinin kalitesi, sözlü dil gelişiminin rolü, ilk okumayı öğretme yöntemi, okumayı öğrencilerin kendi yaşamlarıyla alakalı hale getirme ihtiyacı ve ebeveynlerin okuryazarlık sürecine dâhil edilmesi unsurlarını ortaya koymuştur.

Tuzlukova ve diğerleri (2013) çalışmalarında yerel kültürlere özgü hikâye ve masalların; yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yaratıcı okuma becerisini, dil öğrenme arzularını, kelime hazinelerini ve iletişim becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre öğretmenler yerel metinler aracılığıyla yaratıcı okumayı teşvik edebilir ve zenginleştirebilir. Böylelikle öğrencilere yaratıcı bir okuma ile temel okuma yeterliliğinin ötesine geçerek okuma deneyimlerinden zenginleşme ve ilham alma fırsatı verilir.

2.4.3. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmaları

Karadağ ve Öney (2006) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin eğitim-öğretimi engelleyen olumsuz davranışlarının neler olduğunun değerlendirmesi amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre betimsel çalışma yapmışlardır. Bu araştırmaya göre öğrencilerin öğretmenlerine karşı gösterdikleri olumsuz davranışların fiziksel tepkilerden ziyade duygusal tepkiler olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarına gösterdikleri

olumsuz davranışların, birbirleriyle olumsuz yöndeki etkileşimleri sonucu olduğu vurgulanmıştır.

Kalaycı (2014) “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları” konulu araştırmasında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde 30 öğretmen ile nitel yönteme dayalı anket uygulaması yapmıştır. Araştırmaya göre yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğretmenlerin farklı strateji, yöntem ve teknikleri iyi düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Yapılandırmacılığa dayalı sınıf ortamında öğretimin; probleme dayalı etkinliklere, sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya işbirlikçi çalışmaya ve paylaşım, yer veren etkinliklerle yürütüldüğünde çok daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vatansever Bayraktar (2015) çalışmasında; sınıf yönetiminde motivasyon kavramı, motivasyon sürecinin işleyişi, motivasyonun özellikleri, sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu, öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenler konularına yer vermiştir. Araştırmacı nitel araştırma yöntemi kullanarak doküman incelemesi yapmıştır. Çalışmada; verimli bir öğrenme-öğretme süreci için öğretmenin planlı ve programlı olması, yöntem, teknik ve materyalleri etkili kullanması, bilgi donanımı ve rehberlik becerisi ile öğrenci motivasyonunu sağlaması gerekliliği vurgulanmıştır.

Aküzüm ve Nazlı (2017) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerini değerlendirmek amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmanın evreni Bingöl il merkezinde resmî ilkokullarda görev yapan 308 sınıf öğretmeni, örnekleme ise araştırmaya katılan veri toplama araçları geçerli sayılan 210 sınıf öğretmenidir. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak Disiplin Sorunları Anketi kullanmış, verilerinin analizinde ise SPSS paket programı kullanılarak hesaplanan yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerlerinden yararlanmışlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en çok karşılaştıkları disiplin sorunları “öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri”, “öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri” ve “öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları” olarak ortaya konmuştur. Disiplin sorunlarının en önemli nedenlerinin “bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri” olduğu; disiplin sorunlarıyla baş etmede en fazla kullandıkları yöntemlerin ise; öğrenci ile göz teması kurmak ve sorunu anlamaya çalışmak olduğu görülmüştür.

Kırbaş ve Atay (2017) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenini kullanmışlardır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenen on sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfta en sık karşılaştıkları problemlerin; derste izin almadan konuşma,

öğretmeni derste dinlememe olduğu belirlenmiştir. Etkili sınıf yönetimi için yapılması gerekenler ise; öğrenci merkezli ders işleme, etkinliklere ağırlık verme, sınıf kurallarını birlikte belirleme ve okul-veli-öğretmen iş birliğini sağlamak olarak vurgulanmıştır.

Medikoğlu ve Dalaman (2018) öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıfta öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; derste izinsiz konuşmak, arkadaşlarına şiddet uygulamak, sınıfa kesici aletlerle gelmek, hiperaktiviteden kaynaklı sınıfta gezinmek, sınıfta kullanılan araç ve gereçlere zarar vermek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler ise uyarma, ödül ve ceza verme, görmezden gelme, rehberlik servisine yönlendirme olarak ortaya konmuştur.

Bayer (2019) ilkokul öğrencilerinin ders motivasyon düzeyleri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel araştırma yönteminden yararlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinin Maltepe ilçesindeki özel ve resmi ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ve bu sınıfların sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamı örneklem olarak seçilmiştir. Veriler Sınıf Yönetimi Tarzı ölçeği ile Eğitimde Motivasyon ölçeği kullanılarak toplanmış ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en yüksek motivasyona sahip olduğu alt boyutun içsel motivasyon, en düşük motivasyona sahip alt boyutun ise motivasyonsuzluk boyutu olduğu; öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarıyla öğrencilerin genel ders motivasyonları arasında bir ilişki bulunmadığı ancak aldırılmaz sınıf yönetimi tarzı ile ders motivasyonunun geneli arasında negatif bir zayıf ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Kaya (2019) istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yönetim stratejileri ve yöntemlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden meta-sentezi kullanmıştır. Araştırmasında öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik kullandıkları stratejilerin tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve iş birlik odaklı stratejiler olduğu bulgulanmıştır. Bu çerçevede gelişimsel ve önlemsel odaklı davranış yönetim yöntemlerinin derinlemesine araştırılması ve alternatif yöntemlerin geliştirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Turan (2019) sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışların belirlenmesi, bu davranışların görülme sıklıklarının ve bu davranışların çözümüyle ilgili öğretmenlerin ne tür stratejiler kullandıklarının tespit edilmesini amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Mersin ilinde görev yapan 5655 sınıf öğretmeni örneklemi ise; Mersin iline bağlı, Mezitli, Erdemli ve Silifke

ilçelerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 41 ilkokulda görev yapan toplam 450 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. İstenmeyen Davranışlar Anketi ile toplanan veriler SPSS 19 paket programı ile betimsel istatistik, t test ve ANOVA istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; söz verilmeden konuşma, dikkatini derse vermeme ve yanındaki ya da arkasındaki öğrencileri rahatsız etmedir. Bu davranışlara karşı en sık kullanılan stratejiler; sözlü uyarı, ödül, pekiştireç verme, öğrenciyle bire bir görüşme, açıklama yapma, öğretimde farklı yöntem ve teknikler kullanmadır.

Uçar (2019) öğretmen görüşlerinden yola çıkarak çağdaş sınıf yönetiminde öğrencilerin düşünme becerilerinin üst düzeye çıkarılmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin rolünün belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 30 branş öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre derslikteki sınıflarda, sınıfın belirli köşelerinde, duvarlarda, sınıf atmosferinde, sınıfların genel planlanmasında fiziksel düzenlemelere ihtiyaç vardır. Öğretmen özellikleri ve öğretmen davranışları açısından davranışsal düzenlemelere gidilmelidir. Öğrenciler arası ve öğretmen-öğrenci arası ilişkisel düzenlemelere önem verilmelidir. Düşünmeyi sağlayan akademik olan ve akademik olmayan davranışlar tespit edilmiş olup öğretmenlerin bu davranışlar ile ilgili çalışmalar yapmaları gerekliliği ortaya konmuştur.

2.4.4. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmaları

Anderson ve diğerleri (1979) bir deneysel çalışma olarak birinci sınıf okuma gruplarında etkili öğretim başlıklı araştırmalarında etkili bir sınıf yönetimi uygulanan sınıflarda problemleri davranışların daha az, derse katılımın ise daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Marzano ve Marzano (2003) Sınıf Yönetiminin Anahtarı başlıklı araştırmasında etkili öğretmen- öğrenci ilişkilerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada en etkili öğretmen-öğrenci ilişkileri belirli özelliklerle kategorize edilmiş ve öğretmen davranışları; uygun düzeyde hâkimiyet sergileme, uygun seviyede işbirliği düzeyleri ve öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarını bilmek olarak belirlenmiştir.

Polirstok ve Gottlieb (2006) benzer özelliklerde üç ilköğretim okulunda olumlu davranışsal müdahale eğitim programının etkisini inceledikleri araştırmalarında bu eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin daha az davranış problemi sergiledikleri, okuma başarılarının arttığı, okul ikliminde olumlu somut değişiklikler meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ozorio (2014) öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanması ile olumlu sınıf geliştirme uygulamalarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma deseni kullanarak öğretmen görüşmeleri ve öğrenci gözlemleri yapmıştır. Araştırma sonucu duygusal ve sosyal gelişimleri karşılanan çocukların disiplin sorunlarından uzak olumlu bir sınıf ortamı oluşmasında etkili olduğu ortaya konmuştur.

Sieberer-Nagler (2016). Etkili Sınıf Yönetimi ve Olumlu Öğretim isimli araştırmasında ilkokulda olumlu bir öğrenme ortamı geliştirmek için sınıf iklimi, beklentiler, motivasyon ve hatalar üzerine yapıcı düşünme yöntemleri üzerine çalışmıştır. 13 öğretmene uyguladığı anket ve yaptığı görüşmelerle, beş ay süren araştırma sonucu öğretmenin başarılı olabilmesi için geribildirim, övgü, hataları ele alış biçimi gibi konularda bilgi sahibi olmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenci motivasyonunu sağlama, kaygı azaltmak için mizahı kullanma ve çocuklara saygı duymanın öneminden bahsederek olumlu sınıf iklimi oluşturmanın öğrenci için okula gitmeye ve öğrenmeye teşvik edici olduğunu belirtmiştir.

Adedigba ve Sulaiman (2020) Kwara eyaletinde öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzının öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanmışlardır. Araştırmanın evrenini Kwara Eyaleti, Ilorin Metropolis'teki ilkokul öğretmenleri ve öğrencilerden; örnekleme ise 250 öğretmen ve sınıflarındaki tüm öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stili Gözlem Ölçeği (TCMOS) ve Öğrenci Öğrenme Motivasyonu Derecelendirme Ölçeği (PMLRS) ile toplanmış ve toplanan veriler, tanımlayıcı istatistikler, doğrusal regresyon, t-testi ve Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları üzerinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; araştırmacının yaşamındaki doğrudan deneyimlerine ilişkin iç görüleri dayalıdır, araştırmacı bu iç görüşleri kullanır ve zenginleştirir (Patton, 2018). Bu araştırma; ilkokul düzeyinde yürütülen yaratıcı okuma etkinliklerinin, sınıf yönetimi süreçleri açısından incelenmesi amacıyla öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş bir durum çalışmasıdır. Çünkü durum çalışmalarında somut ve belirli olay ya da konu üzerinde detaylı betimlemeler yapılmaktadır (Merriam, 2018).

Araştırma için Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin (08/07/2020 tarihli ve 47613789 sayılı yazısı) ve Amasya Üniversitesinin yetkili kurullarından etik kurul izni (06/11/2020 tarihli ve 23993 sayılı yazısı) alınmıştır. Söz konusu izinler ekler bölümünde verilmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminde temel nokta önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buna göre Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapma, yaratıcı okuma faaliyetleri konusunda eğitime katılma ve bu faaliyetlerin uygulayıcısı sınıf öğretmeni olma örneklemin ölçütleri olarak belirlenmiştir.

Araştırma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan ve yaratıcı okuma çalışmaları yürüten 30 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından geliştirilen proje kapsamında yaratıcı okuma faaliyetlerinde uzman öğretmenler tarafından 60 gönüllü sınıf öğretmenine yaratıcı okumanın teorik temelleri ve uygulama örneklerine yönelik bir eğitim verilmiştir. Eğitim sonrasında yalnızca 49 öğretmen bu uygulamaları aktif olarak sürdürebilmiştir. Ana gruptaki katılımcıların 6'sı erkek, 43'ü

kadındır. Araştırma bu kişiler arasından yaratıcı okuma çalışmalarını sürdüren ve gönüllü olan 30 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f
Cinsiyet	Kadın	28
	Erkek	2
Yaş	35-40	13
	40-45	5
	45 ve üzeri	12
Hizmet Süresi	10-15 yıl	7
	15-20 yıl	9
	20-25 yıl	5
	25 yıl ve üzeri	9
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	6
	2.sınıf	4
	3.sınıf	10
	4.sınıf	10

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunu kadın öğretmenler (28) oluşturmaktadır. Katılımcıların 13’ü 35-40 yaş arası, 5’i 40-45 yaş arası, 12’si 45 yaş ve üzeridir. Katılımcıların 7’si 10-15 yıl, 9’u 15-20 yıl, 5’i 20-25 yıl, 9’u 25 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin 6’sı 1.sınıf, 4’ü 2.sınıf, 10’u 3.sınıf, 10’u 4.sınıf düzeyinde öğretim vermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle alan taraması yapılmıştır. Eğitim yönetimi ve denetimi ile eğitim programları ve öğretimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan taslak form kullanılarak daha önce yaratıcı okuma faaliyetlerinde bulunmuş iki sınıf öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda görüşme formundaki sorulara ilişkin öğretmenlerin yanıtları ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle veri toplamak için Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin ve Amasya Üniversitesinin yetkili kurullarından etik kurul izni alınmıştır. Katılımcılara çalışmanın

konusu ve amacı hakkında bilgi verilerek gönüllülük esasıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin 20'si yüz yüze yapılmış, 10 görüşme ise Covid 19 salgın süreci dolayısıyla katılımcıların isteği üzerine çevrimiçi olarak yapılmıştır. Yüz yüze görüşme sırasında katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Çevrim içi yapılan görüşmeler katılımcıların izni ile hem görüntü hem ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Ses kayıtları yazıya döküldükten sonra katılımcı teyidi yapılarak iç geçerlik sağlanmıştır. Görüşmeler yazıya aktarılırken katılımcılara (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklinde kod verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri yorumlayacak kavram ve ilişkileri tespit etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı tarafından veriler birkaç defa okunmuş kod listesi çıkarılmıştır. Kodlar bir araya getirilmiş ve kategorize edilmiştir. Eğitim yönetimi alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşü alınarak kategori ve kodlar tekrar gözden geçirilmiştir. Araştırmacının topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları inceleyen bir başkasının da onlardan bir anlam çıkarması nitel araştırmalarda tutarlılık ve güvenilirliği sağlamak için kullanılan stratejilerden biridir (Merriam, 2018). Elde edilen veriler tablolar halinde ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Doğrudan öğretmenlerin görüşlerini ifade eden alıntılar ise her kod başlığı altında en çok frekans alan iki görüş ölçüt alınarak sunulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma modelinde en sık kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yönteminde katılımcılar, çalışılan konudaki deneyimleri ve bilgileri nedeniyle seçilebilir (Başkale, 2016). Bu deneyimlerden yararlanılarak aktarılabilirlik yani dış geçerlik sağlanabilir (Sharts-Hopko, 2002). Çünkü dış geçerliliğin ilişkili olduğu genellemeler; nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi ilke, kural biçiminde doğrudan değil deneyimler ve örnekler aracılığıyla dolaylı yoldan yapılabilir. Bu araştırmada da aktarılabilirliği yani genellemeleri sağlayacak şekilde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile araştırma grubu oluşturulmuştur.

Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle alan taraması yapılmıştır. Eğitim yönetimi ve denetimi ile eğitim programları ve öğretimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan taslak form kullanılarak daha önce yaratıcı okuma faaliyetlerinde bulunmuş iki sınıf öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır. Böylelikle uzman incelemesi ile veri

toplama aracının güvenilirliği ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Çünkü Cansız Aktaş'a (2019) göre asıl çalışmaya başlamadan önce görüşmede kullanılacak sorularla pilot çalışma yapılması güvenilirlik, uzman görüşünün alınması ise kapsam geçerliliği açısından gereklidir.

İç geçerlik, araştırma sonucu elde edilen bulguların gerçekliğe uyup uymadığı ile ilgilidir (Merriam, 2018). Bu amaçla çalışmada görüşmeler yapılırken alınan ses kayıtları yazıya döküldükten sonra katılımcı teyidi yapılarak iç geçerlik sağlanmıştır. İç geçerlik veya inandırıcılığın sağlanmasında kullanılan stratejilerden biri de veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılımıdır (Merriam, 2018). Araştırma grubu yaratıcı okuma eğitimi almış ve yaratıcı okuma etkinliklerini aktif bir şekilde uygulayan 30 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırmacı, araştırma grubundan topladığı verilerle belli bir doyum noktasına geldiğini hissetmiştir. Böylece iç tutarlılık ve geçerlik sağlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde ise araştırmacının topladığı veriler ile ulaştığı bulgular araştırmacı dışındaki uzman tarafından incelenmiş daha sonra Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ifade eden bu benzerlik: Güvenirlik katsayısı= $\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Buna göre kodlayıcılar tarafından güvenilirlik hesaplanmış ve uyum yüzdesi %84,9 olarak bulunmuştur.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla ele alınmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilere olan katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Öğrencilere Olan Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Okuma Becerilerine İlişkin Katkılar	f	Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Katkılar	f	Sosyal ve Duygusal yeterliklerine İlişkin Katkılar	f	Zihinsel Yeterliklerine İlişkin Katkılar	f	Öğrenme Ortamındaki Davranışlarına İlişkin Katkılar	f
Kodlar	Okuma alışkanlığı	5	Okuma sevgisi	6	Öz güven	7	Farklı düşünme	14	Kendini ifade etme	10
	Okuduğunu anlama	4	Okuma isteği	4	Empati	5	Hayal gücü gelişimi	10	Motivasyon	8
	Okuma stratejileri	3	Okuma hazzı	3	Grup etkileşimi	5	Sorgulama	4	Araştırma	7
	Kelime dağarcığının gelişimi	2			Mutluluk	5	Dikkat	4	Merak	6
	Ana fikir bulma	1			Farklılık	3	Yaratıcılık	3	Aktif katılım	6
					Kendini keşfetme	2	Bağlantı	2	Olumlu sınıf iklimi	3
					Sorumluluk	2	Dil gelişimi	2	Yetenekler	3
					Enerjik	1	kurma	2	Okul başarısı	3
					hissetme	1	Eleştirel düşünme	1	İletişim becerileri	2
					Sorunlarla baş etme	1			Kalıcı öğrenme	1
					Kendine zaman ayırma	1				
					Pozitif ilişkiler	1				

Tablo 2 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilere olan katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri olarak; okuma becerilerine ilişkin katkılar, okumaya yönelik tutumlarına ilişkin katkılar, sosyal ve duygusal yeterliklerine ilişkin katkılar, zihinsel yeterliklere ilişkin katkılar ve öğrenme ortamındaki davranışlarına ilişkin katkılar olmak üzere beş kategori tespit edilmiştir.

Okuma becerilerine yönelik katkılar kategorisinde; okuma alışkanlığı (f=5), okuduğunu anlama (f=4), okuma stratejileri (f=3), kelime dağarcığının gelişimi (f=2) ve ana fikir bulma (f=1) kodları oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö9): “Özellikle öğrencilerimizin kelime dağarcıklarının gelişmesinde çok etken olan bir çalışma. İfade güçleri çok gelişti. Bu sayede de dersler daha keyifli işlendi. Okuma alışkanlıkları edindiler.” Okuma Alışkanlığı

(Ö27): “Çocuklara herhangi bir paragraf sorduğumda veya bir paragrafla ilgili onun dışında herhangi bir şey sorduğumda rahatlıkla cevaplayabiliyorlardı.” Okuduğunu Anlama

Okumaya yönelik tutumlarına ilişkin katkılar kategorisinde; okuma sevgisi (f=6), okuma isteği (f=4) ve okuma hazzı (f=3) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin olarak aşağıda örnekler sunulmuştur.

(Ö5): “Kitap okumayı seviyorlar. Kitap okumak keyifli hale geliyor. Kitabı çocuğa sevdirmek istiyorsak mutlaka bu çalışmanın yapılması lazım bence.” Okuma Sevgisi

(Ö27): “Okumaya aşırı istekli olmayan öğrencimin bile hemen kitaplığa gidip kitap seçtiğini gördüm. Çocukta daha çok okuma isteği uyandığını gördüm.” Okuma İsteği

Sosyal ve duygusal yeterliklerine ilişkin katkılar kategorisinde; öz güven (f=7), empati (f=5), grup etkileşimi (f=5), mutluluk (f=5), farklılık (f=3), kendini keşfetme (f=2), sorumluluk (f=2), enerjik hissetme (f=1), sorunlarla baş etme (f=1), kendine zaman ayırma (f=1) ve pozitif ilişkiler (f=1) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö7) “Ders işlerken bir soruya cevap veremeyen bir çocuk yaratıcı okumada kendini daha özgür hissediyor. Bunun bir ders olmadığını düşünüyor. Bir kere yanlış cevabımız yok. Bu yüzden çocuklar kendilerine güveniyorlar.” Öz güven

(Ö24): “Çocukların empati yetenekleri gelişti yani bir şey yaparken hep karşısındakini düşünüyorlar ya da olay kahramanlarını.” Empati

Zihinsel yeterliklerine ilişkin katkılar kategorisinde; farklı düşünme (f=14), hayal gücü gelişimi (f=10), sorgulama (f=4), dikkat (f=4), yaratıcılık (f=3), dil gelişimi (f=2), bağlantı kurma (f=2) ve eleştirel düşünme (f=1) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin olarak aşağıda örnekler verilmiştir.

(Ö4): “Yaratıcı okuma çocuklara düşünme yeteneği kazandırıyor. Farklı farklı duygularla farklı farklı zihinlerle farklı farklı hayal dünyalarının üzerine bir şeyler kattığını düşünüyorum. Bazen o kadar farklı cevaplar geliyor ki.” Farklı Düşünme

(Ö1): “Hayal dünyalarını çok geliştiriyor ve bağlantı kurabiliyorlar olaylarla ilgili. Farklı şeyler düşünebiliyorlar, farklılık kazandırıyor çocuklara.” Hayal Gücü Gelişimi

Öğrenme ortamındaki davranışlarına ilişkin katkılar kategorisinde; kendini ifade etme (f=10), motivasyon (f=8), araştırma (f=7), merak (f=6), aktif katılım (f=6), olumlu sınıf iklimi (f=3), yetenekler (f=3), okul başarısı (f=3), iletişim becerileri (f=2) ve kalıcı öğrenme (f=1) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

(Ö23): “Etkinliği bir kişiye yaptırıp bırakmıyordum ben hepsine yaptırıyordum, gruplara ayırmıştım. O grupta her öğrenci bir konuşma ve kendini ifade etme fırsatı buluyordu.” Kendini İfade Etme

(Ö16): “Dersten sıkıldıkları anda yaratıcı okumaya geçtik. Öyle olunca sınıfta sürekli bir dinamizm oluştu. Motivasyon arttı.” Motivasyon

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf içi ilişkiler, motivasyon ve öğrenme-öğretme süreci açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3, 4 ve 5'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Sınıf İçi İlişkiler Açısından Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Olumlu Sınıf İklimi	f	Grup Dinamiği	f	İletişim Becerileri	f	Değerler Eğitimi	f
Kodlar	Demokratik sınıf ortamı	3	Grup etkileşimi	14	Olumlu iletişim	8	Sabretme	5
			Birliktelik	13	Olumlu etkileşim	5	Saygı	2
	Olumlu sınıf ortamı	1	Paylaşma	6	Öğretmen-öğrenci iletişimi	2	Nezaket	2
			Birbirini tanıma	3			Hoşgörü	1
	İş birliği ortamı	1	Sosyal kabul	2	Dinleme	2	Empati	1
							Öfke kontrolü	1
							Güven	1
							Öz denetim	1

Tablo 3 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf içi ilişkiler alt temasında sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri olarak; olumlu sınıf iklimi, grup dinamiği, iletişim becerileri ve değerler eğitimi olmak üzere dört kategori oluşmuştur.

Olumlu sınıf iklimi oluşturma kategorisinde; demokratik sınıf ortamı (f=3), olumlu sınıf ortamı (f=1) ve iş birliği ortamı (f=1) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö7): “Yaratıcı okumada çok güzel tartışma ortamları oluşturabiliyordum. Mutlak doğru olmadığı için de çocuklar daha rahat tartışmaya giriyorlar.” Demokratik Sınıf Ortamı

(Ö28): “Sınıf içi ilişkilerimize de olumlu şekilde yansıdı tabii ki. Dersler iyi gidiyorsa, etkinliklerin düzenli yetişiyorsa böyle dur demeden sus demeden, herkes olumlu bir şekilde derse katılıyorsa bundan daha iyisi ne olabilir?” Olumlu Sınıf Ortamı

Grup dinamiği oluşturma kategorisinde; grup etkileşimi (f=14), birliktelik (f=13), paylaşma (f=6), birbirini tanıma (f=3) ve sosyal kabul (f=2) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö6): “Sınıf içi ilişkilerde özellikle çok çok iyi oldu. Çünkü birçok etkinliğinde grup oluşturduk, değişken gruplar oluşturduk, onlarla birlikte çalıştılar, bir şeyler ürettiler.” Grup Etkileşimi

(Ö13): “Sınıf içerisinde olumlu etkilerini gördüm çünkü çocuklar grup halinde çalışmayı, birlikte hareket etmeyi öğrendiler, paylaşmayı öğrendiler.” Birliktelik

İletişim becerileri kategorisinde ise olumlu iletişim (f=8), olumlu etkileşim (f=5), öğretmen-öğrenci iletişimi (f=2) ve dinleme (f=2) kodları elde edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

(Ö23): “Birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kaldılar. O da onların arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdi ki bunlar yalnız kalan öğrencilerdi.” Olumlu İletişim

(Ö20): “Orada kostümlerimizi hazırlıyoruz, çocuklara görevlerini veriyorum, o zaman sınıf içi ilişkilerde gerçekten birbirleriyle daha iyi kaynaşıyorlar.” Olumlu Etkileşim

Değerler eğitimi kategorisinde ise sabretme (f=5), saygı (f= 2), nezaket (f=2), hoşgörü (f=1), empati (f=1), öfke kontrolü (f=1), güven (f=1) ve öz denetim (f=1) olmak üzere sekiz kod oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö3): “Birbirleriyle bir şeyler paylaşıyorlar yaptıkları faaliyetlerde, gerek el işleri, etkinlik yaparken gerek konuşurken. Dolayısıyla birbirlerine karşı sabrı öğreniyorlar, hoşgörüyü öğreniyorlar.” Sabır

(Ö9): “Böyle de olabiliyormuş benim dediğim gibi değil de arkadaşımın dediği gibi de olabiliyormuş, kitapta yazdığı gibi olabiliyormuş’ diyerek başkası gibi düşünme yetenekleri de arttı. O da birbirlerine olan saygılarını geliştirdi.” Saygı

Yaratıcı okuma çalışmalarının motivasyon açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’te verilmiştir

Tablo 4. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Motivasyon Açısından Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	İlgi	f	Doyum	f	Motivasyon Aracı	f
Kodlar	İstek	13	Mutluluk	13	Motivasyon Artışı	8
	Merak	7	Başarma duygusu	5	Diğer derslere entegrasyon	8
	Heyecan	5	Enerjik Olma	1	Kolaylaştırıcı	1
	Dikkat	4	Kalıcı öğrenme	1		
	Hazır bekleme	2				

Tablo 4 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmalarının motivasyon alt temasında sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri olarak; ilgi, doyum ve motivasyon aracı olmak üzere üç kategori tespit edilmiştir.

İlgi kategorisinde; istek (f=13), merak (f= 7), heyecan (f=5), dikkat (f=4) ve hazır bekleme (f=2) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö7): “Çocukların yaratıcı okumaya istekli olduklarını görebiliyorum. ‘Öğretmenim yaratıcı okuma yapabilir miyiz?’ ‘Öğretmenim yeter biraz da yaratıcı okuma yapalım’ diye bu çocukların kendinden geliyor artık talepleri.” İstek

(Ö4): “Biz zaten öyle bir yaratıcı okuma çalışması yapıyorduk ki hep arkası yarın gibi. ‘Öğretmenim ne zaman okuyacağız? Hadi sessiz olun. Hadi başlayalım’ falan böyle bir anda, birbirlerini organize ediyorlar. Ve biz başlıyoruz. O şekildeydi.” Merak

Doyum kategorisinde ise mutluluk (f=13), başarma duygusu (f= 5), enerjik olma (f=1) ve kalıcı öğrenme (f=1) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö5): “Rol alıyor, rol alırken kendini gösterme fırsatı doğuyor çocuğa. Ondan sonra keyif alıyor, neşeleniyor, mutlu oluyor.” Mutluluk

(Ö3): “Sonuçta mutlu oluyorlar. Bir şeyi başarmanın verdiği mutluluğu yaşıyorlar.” Başarma Duygusu

Motivasyon aracı kategorisinde motivasyon artışı (f=18), diğer derslere entegrasyon (f=8) ve kolaylaştırıcı (f=1) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö13): “Motivasyonları arttı mı arttı. Şöyle ki yaratıcı okumayla sınıfımıza farklı bir hava geldi açıkçası yaratıcı okuma köşemiz oldu bizim, kitaplarımız oldu işte onunla ilgili çalışmalar yapıyoruz, bütün öğrenciler bir şeyler yapmak istiyor.” Motivasyon Artışı

(Ö12): “Harika şeyler çıkartıyorlar. O yüzden diğer derslerde de kullanıyorum. Yani motivasyon ve derse katılım açısından bizi her derste destekliyor.” Diğer Derslere Entegrasyon

Yaratıcı okuma çalışmalarının öğrenme-öğretme süreci açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5 'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Öğrenme- Öğretme Süreci Açısından Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Aktif katılım	f	Demokratik Ortam Sağlaması	f	Öğrenciye Görelik	f
Kodlar	Etkin katılım artışı	15	Farklı fikirlere saygı	7	Sessiz öğrencinin katılımı	10
	Kendini ifade etme	8	Kendini gösterme fırsatı	1	Öz güven	10
	Her öğrenciyi dâhil etme	6	Düşünme fırsatı	1	Kapsayıcılık	5
	Bireysel çalışma	1			Yetenekleri açığa çıkarma	3
	Tartışmaya çekme	1				

Tablo 5 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmalarının öğrenme-öğretme süreci alt temasında sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri olarak; aktif katılım, demokratik ortam sağlama ve öğrenciye görelilik olmak üzere üç kategori tespit edilmiştir.

Aktif katılım kategorisinde etkin katılım artışı (f=15), kendini ifade etme (f=8), her öğrenciyi dâhil etme (f=6), bireysel çalışma (f=1) ve tartışmaya çekme (f=1) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö10): “Derse katılım açısından da çok yönlü olduğu için çok çeşitlilik var. Metni bazen bir sıra bir sıra okuyorsun bazen bir paragraf okuyorsun, belki orda bir resim yapası geliyor, bazen drama oluyor bazen bir etkinlik oluyor, oyun oluyor.” Etkin Katılım Artışı

(Ö9): “Kendimi iyi ifade edebiliyorum, öğretmenime kendimi anlatabiliyorum, arkadaşlarım beni anlıyorlar diyerek motive olup derslere katılımı arttı.” Kendini İfade Etme

Demokratik ortam sağlanması kategorisinde farklı fikirlere saygı (f=7), kendini gösterme fırsatı (f=1) ve düşünme fırsatı (f=1) kodları elde edilmiştir. Bu konuda öğretmen görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Çocuk yanlış cevap diye bir şey yok, onu biliyor. Yanlış cevap verdiğinde öğretmenin kızmayacağını biliyor, arkadaşlarının gülmeyeceğini, rezil olmayacağını biliyor.” Farklı Fikirlere Saygı

(Ö5): “Ne yapıyor rol alıyor, rol alırken kendini gösterme fırsatı doğuyor çocuğa.” Kendini Gösterme Fırsatı

Öğrenciye görelik kategorisinde sessiz öğrencinin katılımı (f=10), öz güven (f=10), kapsayıcılık (f=5) ve yetenekleri açığa çıkarma (f=3) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö18): “Ayrıca sessiz ve içine kapanık çocuklar da daha çok açıldı. Derse katılımı da tabii ki arttı.” Sessiz Öğrencinin Katılımı

(Ö5): “Orada öz güvenleri de geliyor. Yani bir bakıyorum bir rol alacağız ‘Hadi bunu canlandıralım’ Zaten kendileri diyor ‘Biz canlandıracağız’. O diyor ben yapacağım, diğeri diyor ben yapacağım.” Öz güven

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yaratıcı okuma çalışmalarının sınıfta disiplini sağlamak açısından etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Sınıfta Disiplini Sağlamak Açısından Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Olumsuz Etkiler				Olumlu Etkiler						
Kategoriler		f	Olumlu Sınıf Ortamı	f	Öz disiplin	f	Duygusal Kazanım	f	Dikkat	f
Kodlar	Karmaşa oluşturması	2	Aktif katılım	10	Sorumluluk	7	Motivasyon	7	Odaklanma	3
	Öğretmen için yorucu bir faaliyet	2	Rahat bir ortam	6	Uyum	5	Heves	7	Dinleme	3
	Tüm öğrencileri dâhil edememe	1	Bağlılık	6	Öz denetim	4	Mutluluk	4	Merak	3
	Sınıf hâkimiyeti sağlayamama	1	duygusu	5	Söz hakkı	2	Eğlenme	4	İlgi	1
	Gürültü	1	Kontrol	5	alma	2	Öz güven	3		
	Acelecilik	1	edilebilirlik	4	Sabırlı olma	1	Keyif	2		
			Sınıf iklimi		Farkındalık		Stres	1		
							azalması			
						Sakinlik	1			
						Heyecan	1			
						Adil olma	1			
						Özveri	1			
						Farklılık	1			

Tablo 6 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmalarının sınıfta disiplini sağlamak açısından etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri olumsuz etkiler ve olumlu etkiler olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır.

Yaratıcı okumanın sınıf disiplini açısından olumsuz etkileri; karmaşa oluşturması (f=2) öğretmen için yorucu bir faaliyet (f=2), tüm öğrencileri dâhil edememe (f=1), sınıf hâkimiyeti sağlayamama (f=1), gürültü (f=1) ve acelecilik (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda yer verilmiştir.

(Ö6): “Çok fazla ve farklı etkinlikler yaptığımız için bazen grup oldukları için, bazen tartışma, bazen drama ve şarkı olduğu için sınıfımız zaman zaman karışabiliyordu.”
Karmaşa Oluşturması

(Ö1): “Aslında sınıf disiplinini çok olumlu etkilemiyor yaratıcı okuma. Çünkü çocuklar sınıfta rahat oldukları için haliyle bir uğultu, bir gürültü meydana gelebiliyor. Bu da işte öğretmenin biraz kıvrak düşünmesini ve kontrolü elinde tutmasını gerektiriyor. Biraz daha öğretmeni yoruyor aslında yaratıcı okuma.” Öğretmen İçin Yorucu Bir Faaliyet

Yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf disiplinine olumlu etkileri; olumlu sınıf ortamı, öz disiplin, duygusal kazanımlar ve dikkat kategorileri altında toplanmıştır.

Olumlu sınıf ortamı kategorisinde aktif katılım (f=10), rahat bir ortam (f=6), bağlılık duygusu (f=6), kontrol edilebilirlik (f=5) ve sınıf iklimi (f=4) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö15): “Çocuklar derste daha aktif, istekli ve motive oldukları zaman dersteki disiplin de bozulmamış oluyor.” Aktif Katılım

(Ö21): “Yaratıcı okuma çalışmalarında tekdüze ve sıkıcı bir sınıf ortamından ziyade karşılıklı iletişim, etkileşim halinde olduğu için öğrencilerin hem arkadaşlarını hem öğretmenlerini yakından eğlenerek tanıdıkları için sadece yaratıcı okumanın olduğu zaman diliminde değil bütün ders saatlerinde daha çok anlayışa, yardıma dayalı olumlu bir sınıf ortamı oluşmasına yardımcı oluyor.” *Rahat Bir Ortam*

Öz disiplin kategorisi altında ise sorumluluk (f=7), uyum (f=5) öz denetim (f= 4), söz hakkı alma (f=2), sabırlı olma (f=2) ve farkındalık (f=1) olarak kodları oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö2): “Herhangi bir karakterin konuşma görevini verdiğimde onu eksiksiz yerine getirmesi de bir disiplin. Sınıf disiplininde kontrol daha çok sağlandı, sorumluluk bilinci arttı.” *Sorumluluk*

(Ö5): “Bence disipline uymayı da sağlıyor. Çünkü insan bir şeyi severse ona riayet eder değil mi sevmezse baş kaldırır. Sınıf disiplinini çok olumlu katkısı oluyor. Çünkü öğretmenle olan muhabbetini artırıyor, kitapla olan muhabbetini artırıyor, okulla olan muhabbetini artırıyor. İnsan muhabbet duyduğu şeyin kurallarına da uyar zevkle uyar mecburiyetten değil.” *Uyum*

Duygusal kazanım kategorisinde motivasyon (f=7), heves (f=7), mutluluk (f=4), eğlenme (f=4), öz güven (f=3), keyif (f=2), stres azalması (f=1), sakinlik (f=1), heyecan (f=1), adil olma (f=1), özveri (f=1) ve farklılık (f=1) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö19): “Yani benim sınıf disiplini sağlama konusunda yönlendirmem tabii ki oluyordu ama yaratıcı okuma çalışmaları ile birlikte bunları kendi iç motivasyonu ile yaptıkları için benim işimi de kolaylaştırdı açıkçası.” *Motivasyon*

(Ö6): “Öğrenciler etkinliklere isteyerek katıldığı için hevesli ve motivasyonları yüksek olduğu için çok büyük bir sorun yaşamadım.” *Heves*

Dikkat kategorisinde odaklanma (f=3), dinleme (f=3), merak (f=3) ve ilgi (f=1) olarak kodlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö28) “Normal bir ders işlerken çocukların dikkati dağılabiliyorken yaratıcı okumada pürdikkat, öğretmen acaba ne söyleyecek ya da işte böyle bütün dikkatlerini odaklayarak burada acaba nasıl bir etkinlik yapacağız diye düşünerek geçirdikleri için yüzde yüz odaklanma sağlayabiliyoruz.” *Odaklanma*

(Ö19): “Çocuklar da bir kitabı okuma sırasında birtakım etkinliklerde bulundukları için dinleme becerilerinin arttığını fark ettim.” *Dinleme*

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yaratıcı okuma çalışmalarının, sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara nasıl çözüm olabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlara Nasıl Çözüm Olabileceğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğrenci Motivasyonunu Arttırma	f	Öğrenci Katılımını Sağlama	f	İstenmeyen Davranışlara Çözüm Olma	f
Kodlar	Motive	6	Aktif katılım	11	Düzen bozma	7
	İlgi	5	Sorumluluk	6	Empati	6
	Heves	4	Tartışmaya çekmek	1	Sorun çözme	5
	Takdir edilme	3			Söz hakkı isteme	3
	Enerjik olma	2			Akran zorbalığı	3
	Sıkılma	2			Gürültü	3
					Model alma	3
Kategoriler	Sınıf İçi İlişkileri	f	Bireysel Farklılıklara Saygı Duyma	f	Sınıf eşyalarına zarar verme	1
	Geliştirme				Değerler	1
	Bağlılık duygusu	7	Çekingenlik	7	Öğrenme Sorunlarını Giderme	f
	Sınıf iklimi	6	Öz güven	4	Dikkat çekme	8
	Etkili iletişim	4	Kendini ifade etme	4	Somutlaştırma	5
			Öğrenciyi tanıma	3	Dersin hedeflerine ulaşma	4
			Her çocuğa hitap etme	2	Farklı bakış açısı	3
Kodlar			Hareketli çocuklar	2	Yaparak yaşayarak öğrenme	2
			Kaynaştırma	2	Unutkanlık	1
			Sosyalleşme	2		
			Otokontrol	1		
			Sabırlı olmak	1		
			Kaygılı olma	1		

Tablo 7’de görüldüğü gibi yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara nasıl çözüm olabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri altında; öğrenci motivasyonu arttırma, öğrenci katılımını sağlama, istenmeyen davranışlara çözüm olma, sınıf içi ilişkileri geliştirme, bireysel farklılıklara saygı duyma ve öğrenme sorunlarını giderme kategorileri oluşmuştur.

Öğrenci motivasyonunu artırma kategorisinde motive (f=6), ilgi (f=5), heves (f=4), takdir edilme (f=3), enerjik olma (f=2) ve sıkılma (f=2) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö12) “Mesela derse katılımın az olduğu ya da derse kaynatmak isteyen çocukların çok olduğu bir sınıf düşünün. Yaratıcı okuma etkinliklerinde o çocukların hepsi derse çok motive oluyor. Bilerek ve isteyerek katıldıkları için motivasyonları çok üst seviyede oluyor.” Motive

(Ö24): “Derse karşı ilgileri artmıştı. En büyük problem derse ilginin olmaması ama burada böyle bir problem olmuyor, ilgi artıyor.” İlgi

Öğrenci katılımını sağlama kategorisinde aktif katılım (f=11), sorumluluk (f=6) ve tartışmaya çekme (f=1) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö28): “Yaratıcı okuma açısından bakacak olursak çocuk ders değil bunu eğlenceli bir aktivite olarak gördüğü için katılımda hiç sıkıntı yaşamadık.” Aktif Katılım

(Ö19): “Yaratıcı okuma çalışmalarını yaparken çocuklara birtakım ödevlendirmeler, görevlendirmeler, etkinlikler verdiğimiz için sorumluluklarını yerine getirme yani “ben bu sorumluluğu aldım en iyi şekilde yerine getirmeliyim” şeklinde bir düşüncenin oluşmasına neden oldu.” Sorumluluk

İstenmeyen davranışlara çözüm olma kategorisinde düzen bozma (f=7), empati (f=6), sorun çözme (f=5), söz hakkı almadan konuşma (f=3), akran zorbalığı (f=3), gürültü (f=3), model alma (f=3), sınıf eşyalarına zarar verme (f=1) ve değerler (f=1) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö1): *“Ortaya bir fikir çıkarmakla meşgul oluyor, bir etkinlik yapmakla meşgul oluyor. Dolayısıyla gürültü yapmaya ya da sınıf düzenini bozmaya vakti kalmıyor.”* Düzen Bozma

(Ö11): *“Kendisine sıranın ne zaman geleceğini veya diğer arkadaşının sözünü kestiğinde onun ne hissedeceğini anlıyor. Bunu nasıl anladı mesela yaptığımız bir yaratıcı okuma sırasında kendilerini diğer karakterin yerine koyuyorlar.”* Empati

Sınıf içi ilişkileri geliştirme kategorisinde bağlılık duygusu (f=7), sınıf iklimi (f=6) ve etkili iletişim (f=4) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö4): *“Toplu düşünmeyi, toplu hareket etmeyi, beraberce düşünüp beraber ortak karar verme yolunda hareket etmeyi kazandırdığını hissediyorum.”* Bağlılık duygusu

(Ö19): *“Birbirleriyle ilişkilerini daha düzenli bir hale getirdi. Bunlar da bizim zaten sınıf ortamında yani sınıf yönetimi için istediğimiz olguların kendiliğinden yerleşmesine neden oldu.”* Sınıf İklimi

Bireysel farklılıklara saygı duyma kategorisinde; çekingenlik (f=7), öz güven (f=4), kendini ifade etme (f=4), öğrenciyi tanıma (f=3), her çocuğa hitap etme (f=2), hareketli çocuklar (f=2), kaynaştırma (f=2), sosyalleşme (f=2), otokontrol (f=1), sabırlı olmak (f=1) ve kaygılı olma (f=1) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö18): *“Çok sessiz kalan sınıfta gözden kaçabilecek çocuklar çok daha fazla kendilerini gösterebildiler kendi içlerinde açılabilirdiler.”* Çekingenlik

(Ö30): *“Aklımıza ne gelebiliyorsa kabulümüzdür dedik. Bu da çocuklarda öz güveni biraz daha geliştirdi.”* Öz güven

Öğrenme sorunlarını giderme kategorisinde dikkat çekme (f=8), somutlaştırma (f=5), dersin hedeflerine ulaşma (f=4), farklı bakış açısı (f=3), yaparak yaşayarak öğrenme (f=2) ve unutkanlık (f=1) kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö27): *“Türkçe derslerinde veya matematik derslerinde çocukların bir problem çözerken dağıldıklarını gördüğümde yaratıcı okumadan faydalandım.”* Dikkat çekme

(Ö28): *“O kitapta nasıl olmuştu, bakın onunla ilgili nasıl bir etkinlik yapmıştık hatırlıyor musunuz?” diye oradan yola çıkarak bir örnek olay yapmıştık mesela bu şekilde bize bir faydası olmuştu.”* Somutlaştırma

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara nasıl müdahale edildiğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Yaratıcı Okuma Çalışmaları Sırasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	f
Kodlar	Ön planda olmak isteme	9
	İlgisizlik	5
	Sabırsızlık	4
	Gürültü	4
	Olağan dışı tepki	3
	Çekingenlik	3
	Hareketlilik	3
	Algı sorunu	2
	Zorbalık	2

Tablo 8 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri alt temasında öğrenci kaynaklı sorunlar şeklinde tek kategori oluşmuştur.

Öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde; ön planda olmak isteme (f=9), ilgisizlik (f=5), sabırsızlık (f=4), gürültü (f=4), olağan dışı tepki (f=3), çekingenlik (f=3), hareketlilik (3), algı sorunu (f=2) ve zorbalık (f=2) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö10): “Arkadaşlarına fırsat vermeyebiliyorlar. ‘Bunu ben daha iyi yaparım, onu ben yapayım.’ Bu şekilde sorunlar oluyor.” Ön planla olmak isteme

(Ö1): “İstenmeyen davranış olarak konuyla alakasız şeylerden bahsetmesi oluyordu.” İlgisizlik

Yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara nasıl müdahale edildiğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Yaratıcı Okuma Çalışmaları Sırasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlara Nasıl Müdahale Edildiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen Odaklı Müdahale	f	Öğrenci Katılımlı Müdahale	f
Kodlar	Yapıcı bir dil kullanma	7	Görev verme	6
	Görmezden gelme	5	Oylama ile karar verme	3
	Derse odaklama	2	Seçenek sunma	2
	Övmek	1	Söz hakkı	2
	Kural koyma	1	Empati çalışmaları	2
	Aileyle görüşme	1	Grup etkileşimi	1
	Zorlama	1		

Tablo 9 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara nasıl müdahale edildiğine ilişkin öğretmen görüşleri alt temasında öğretmen odaklı müdahale ve öğrenci katılımlı müdahale şeklinde iki kategori oluşmuştur.

Öğretmen odaklı müdahale kategorisinde; yapıcı bir dil kullanma (f=7), görmezden gelme (f=5), derse odaklama (f=2), övmek (f=1), kural koyma (f=1), aileyle görüşme (f=1),

zorlama (1) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö19): “Diğer öğrencilerle de uygun bir şekilde konuşarak arkadaşlarının fikirlerini de daha çok önemsemelerini sağlamaya çalıştım genellikle.” Yapıcı bir dil kullanma

(Ö1): “Böyle durumlarda da şöyle tepki veriyorum. Öncelikle duymamazlıktan geliyorum. Her defasında uyarıp ortamı germeye gerek yok.” Görmezden gelme

Öğrenci odaklı müdahale kategorisinde; görev verme (f=6), oylama ile karar verme (f=3), seçenek sunma (f=2), söz hakkı (f=2), empati çalışmaları (f=2) ve grup etkileşimi (1) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö10): “İşte ‘Yarın ki dersimize biraz düşünün bakalım, biraz araştırın, merak edin, siz olsaydınız ne yapardınız?’ diye onlara açık uçlu sorular soruyorum. Ya da araştırma görevi veriyorum, çizim yapmak, bir kukla yapmak, bir oyuncak yapma, hikâyeye ilgili bir resimleme olarak.” Görev verme

(Ö4): “Hepsi ben de yapacağım diyor. Ama çocuk da heves var ya onu asla yıkmak istemiyorum ve yıkmak istemediğim için de oylama yapıyoruz.” Oylama ile karar verme

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yaratıcı okuma çalışmalarının diğer dersler açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 10, 11 ve 12’ de verilmiştir.

Tablo 10. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Diğer Derslerde Sınıf İçi İlişkiler Açısından Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Grup Dinamiği	f	Değerler Eğitimi	f
Kodlar	Olumlu ilişki	6	Empati	4
	Birliktelik	5	Hoşgörü	2
	İş birliği	4	Nezakət	1
	Kaynaşma	3	Sabır	1
	Birbirini tanıma	2	Saygı	1
	Grup etkileşimi	2	Samimiyet	1
	Davranış düzenleme	2	Kurallara uyma	1
	İletişim kurma	2		

Tablo 10 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde sınıf içi ilişkiler açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri grup dinamiği ve değerler eğitimi olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır.

Grup dinamiği kategorisinde; olumlu ilişki (f=6), birliktelik (f=5), iş birliği (f=4), kaynaşma (f=3), birbirini tanıma (f=2), grup etkileşimi (f=2), davranış düzenleme (f=2), ve iletişim kurma (f=2) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö23): “Teneffüslerde de gözlemlerim ben onları gerçekten geri dönütü güzeldi. Arkadaşlık ilişkileri güzel, olumlu bir şekilde etkilendi.” Olumlu ilişki

(Ö11): “Aynı şekilde sınıf birlikteliği, birlikte karar alma duyguları gün güne gelişti. Önceden her kafadan bir ses çıkıyordu.” Birliktelik

Değerler eğitimi kategorisinde ise empati (f=4), hoşgörü (f=2), nezaket (f=1), sabır (f=1), saygı (f=1), samimiyet (f=1), ve kurallara uyma (f=1) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine aşağıda örnek sunulmuştur.

(Ö22): “ Empati kurabiliyorlar, kendilerini kahramanın, kişilerin yerine çok rahat koyabiliyorlar çünkü o olayı yaşıyorlar.” Empati

(Ö4): “Yaratıcı okumada çocuklar yetişkin gibi düşünüyorlar, yani yetişkin gibi hareket ediyorlar. O zaman da pek sorun kalmıyor zaten. Bütün ilişkiler konuşarak olduğu için karşılıklı anlayışla, hoşgörüyle, empati kurarak olduğu için ilişkiler sorunsuz oluyor.” Hoşgörü

Yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde derse katılım açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Diğer Derslerde Öğrenme-Öğretme Süreci Açısından Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Aktif Katılım	f	Bilişsel Gelişim	f	Sosyal ve Duygusal Gelişim	f
Kodlar	Kendini ifade etme	10	Düşünme becerileri	9	Öz güven	7
	Etkin katılım		Anlama	6	Sorumluluk	5
	Katılım artışı	7	Dinleme	4	Girişkenlik	5
	Araştırma	6	Dikkat	3		
	becerilerinde artış	2	Hayal gücü	1		
			Yorumlama	1		
			Sorgulama	1		

Tablo 11 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde öğrenme-öğretme süreci açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri aktif katılım, bilişsel gelişim ve sosyal ve duygusal katılım olmak üzere olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

Aktif katılım kategorisinde; kendini ifade etme (f=10), etkin katılım (f=7), katılım artışı (f=6), ve araştırma becerilerinde artış (f=2) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö6): “Yaratıcı okumada çok fazla söz hakkı alıyorlar, çok fazla kendilerini ifade ediyorlar. Bunları diğer derslerde de kullanıyoruz tabi ki. Daha rahat katılıyorlar.” Kendini İfade Etme

(Ö4): “Yaratıcı okuma çalışmasında işte karakter canlandırma rolleri bunu diğer derslerinde de çok kolay yapıyor.” Etkin katılım

Bilişsel gelişim kategorisinde; düşünme becerileri (f=9), anlama (f=6), dinleme (f=4), dikkat (f=3), hayal gücü (f=1), yorumlama (f=1) ve sorgulama (f=1) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö30): “Biz diğer derslere de çok güzel yansıttık bunu. Çocuklarda motamot düşünce olmadı geniş çerçeveye düşünebildiler, yani o at gözlüğünü atıp daha geniş çerçeveye düşünebildiler.” Düşünme Becerileri

(Ö5): “Kelime hazinesi çoğalıyor kelime hazinesi çoğaldığı için de tabii ki anlama kabiliyeti gelişiyor.” Anlama

Sosyal ve duygusal gelişim kategorisinde; öz güven (f=7), sorumluluk (f=5) ve girişkenlik (f=5) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö19): “Sınırsız bir hayal dünyasıyla verdiğim konuyla ilgili olacak bir şekilde güzel bir görselle ifade edebiliyorlardı. Bunları yapabildiği zaman çocuk kendine öz güveni geliştiği için zaten direkt motivasyonu artıyor, derse katılımı artırıyor.” Öz güven

(Ö4): “Bir hazırlık çalışması yapmaları gerektiğini düşünüyor ve onu yapıyorlardı. Bunun yaratıcı okumadan katkı geldiğini düşünüyorum.” Sorumluluk

Yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde motivasyon açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Diğer Derslerde Motivasyon Açısından Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	İçsel Motivasyon	f	Doyum	f	Motivasyon Aracı	f
Kodlar	Merak	4	Eğlence	5	İlişkilendirme	13
	İstek	3	Kendini keşfetme	4	Yaratıcı okuma tekniklerinin farklı	6
	İlgi	2	Başarma duygusu	1	derslere entegrasyonu	1
			Mutluluk	1	Kapsayıcılık	

Tablo 12 incelendiğinde yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde motivasyon açısından sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri içsel motivasyon, doyum ve motivasyon aracı olmak üzere üç kategori oluşmuştur.

İçsel motivasyon kategorisinde merak (f=4), istek (f=3) ve ilgi (f=2) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö2): “Yaratıcı okuma çalışmasının bütün derslere etkisi çok oldu, hepsi çok araştırmacı öğrenciler, şu an hepsi her şeyi merak eden öğrenciler.” Merak

(Ö21): “Diğer sınıf içi etkinlik ve faaliyetlere daha hevesli istekli katılarak öz güven duygularının daha çok geliştiği açısından olumlu etkiler.” İstek

Doyum kategorisinde eğlence (f=5), kendini keşfetme (f=4), başarma duygusu (f=1) ve mutluluk (f=1) başlıklarında kodlar oluşmuştur. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö6): “Yaratıcı okumadaki sorularla orda kullandığımız etkinlikleri burada da birebir kullanabiliyoruz. Böylece daha zengin bir etkinlik köşemiz oluyor. Böylece öğrenciyi sıkmadan, daha eğlenceli, daha kaliteli daha verimli halde derslerimizi işliyoruz.” Eğlence

(Ö10): “Çocuklar aslında kendilerinde var olan cevheri gördüler. Derse katılımları arttı.” Kendini Keşfetme

Motivasyon aracı kategorisinde ilişkilendirme (f=13), yaratıcı okuma tekniklerinin farklı derslere entegrasyonu (f=1) ve kapsayıcılık (f=1) başlıklarında kodlar oluşmuştur.

Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kodlar altındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö3): “Gerçekten mesela bir matematikte bile diyelim ki oradaki konu hemen çağrıştırıyorsa hemen oradan oraya bağlantı kuruyorlar” İlişkilendirme

(Ö6): “Yaratıcı etkinlikte kullandığımız yöntem ve teknikleri diğer derslerle de biraz uyarladığımız için motivasyonları yine yüksek oluyor.” Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Farklı Derslere Entegrasyonu



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

İlkokul düzeyinde yürütülen yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular alan yazını ile desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmada öğretmenler, yaratıcı okumanın öğrencilerin okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilerine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler, farklı etkinliklerin uygulanması nedeniyle yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünmektedirler. Çotuksöken (2007) de araştırmasında yaratıcı okuma çalışmalarında öğrencilerin mektup yazma, soru sorma, şiir yazma, metinle ilgili yaratıcı etkinliklere girme gibi farklı etkinlikler içinde bulunarak uygulamaların doğru kullanılması durumunda kalıcı okuma alışkanlığı ve okuma zevki kazanabileceğini belirtmektedir. Yaratıcı okuma uygulamalarının sonunda öğrencilerin kitaplardan, okuma anlama etkinliklerinden daha fazla zevk aldıkları, okuma süreci ile ilgili kaygılarının azaldığı ve okuma anlama konusunda kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir (Yılmaz, 2009). Bu çalışmada da öğretmenler öğrencilerin uygulama sürecinde aktif olmaları nedeniyle okuma sevgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Yurdakal (2018) 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada yaratıcı okuma uygulamalarının okuma başarılarını, okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini belirlemiştir ve bu olumlu etkilerin öğrencilerin yaratıcı okumayı sevmeleri ve içselleştirmelerinin sonucu meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da öğretmenler, yaratıcı okumanın okuma stratejilerini öğrenme ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu etkisini vurgulamışlardır. Aytan (2014a) araştırmasında yaratıcı okuma uygulamalarının; metni anlama ve çözümleme, okuma becerileri ve okuma anlayışları yönünden öğrencileri olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışma yapan Kasap (2019) yaratıcı okuma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma erişim düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenler, yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlikleri açısından da olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Barnhardt (1963) yaratıcı okumada iyi bir öğretimin sadece bir öğretme eylemi olmadığını aynı zamanda öğrencilerin içgörü, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmakta olduğundan bahsetmektedir. Yaratıcı okuma etkinlikleri öğrencinin kişisel deneyimlerini kullandığı, kendini özgürce ifade ettiği ve mutlak doğruların olmadığı etkinliklerdir. Çünkü yaratıcı okuma çalışmalarıyla çocukların sanat ve edebiyata ilgilerinin güçlenmesi ve kendilerini ifade etmede öz

güvenlerinin gelişmesine katkıda bulunmaları amaçlanmaktadır (Odabaşı, 2013). Ada (1987) yaratıcı okuma sürecinde öğrencinin deneyim ve duygularına değer verildiğini böylece benlik saygılarının güçlendiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmada da öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı okumaya aktif olarak katılmaları nedeniyle öz güvenlerinin arttığı yönünde görüşlerini aktarmışlardır. Ayrıca öğretmenler, yaratıcı okuma sürecinde materyal olarak tercih edilen kitaplarda ele alınan durum ve olayların öğrencilerin empati becerilerini geliştirmesi açısından olumlu etki yarattığını vurgulamışlardır. Aytan (2014a) araştırmasında yaratıcı okumada öğrencilerin karakterle bütünleşerek empati becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Çotuksöken (2007) yaratıcı okumanın, öğrencilerin okudukları metin ile kendi yaşamlarını kıyaslama yoluyla sorunların farkına varmalarına ve çözüm üretmede seçenekler oluşturmalarına fırsat sağladığını vurgulamıştır. Ada (1987) çalışmasında okuyucunun kendi dünyasını çözme ve arayışına yardımcı olan bir unsur olarak okuma faaliyetlerini ele almıştır. Bu araştırmada da öğretmenler, yaratıcı okumanın öğrenciler açısından kendini keşfetme ve sorunlarla baş etmede yararlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yaratıcı okumanın metin aracılığıyla aktif bir şekilde duygu, düşünce ve ürünler ortaya koyması nedeniyle öğrencilerin duygusal açıdan gelişimine katkı sağlaması beklenebilir. Araştırmada öğretmenler yaratıcı okumanın sosyal beceriler ve etkili iletişim yönünden olumlu etkisini ortaya koymuşlardır. Bu durumun nedeni olarak da yaratıcı okuma uygulamalarının grup etkileşimine dayalı olmasını vurgulamışlardır. Yaratıcı okuma bireysel ya da grup etkinliği ile hikâye yazma, canlandırma, resimleme ve oyunlarla zenginleştirilebilir (Barnhardt, 1963: 7). Böylelikle sosyal becerilerin ortaya çıktığı, iletişime dayalı bir ortam oluşabilir. Doğrudan yaratıcı okumanın sosyal becerilerine katkıları ile ilgili çalışmaya rastlanmasa da uygulanış yönüyle benzer olan okuma çemberlerinin bilişsel, duyuşsal olduğu kadar sosyal yönden de yararlı olduğu ortaya konmuştur (Doğan ve diğerleri, 2018).

Araştırmada yaratıcı okumanın, öğrencilerin zihinsel yeterliklerine ilişkin katkıları açısından olumlu etkilerinden bahsedilmiştir. Öğretmenler, uygulama sürecinde öğrencilerin ifade ettikleri her fikrin kabul edilmesi nedeniyle farklı düşünme becerisi geliştirmesi açısından yaratıcı okumanın olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Turner ve Alexander'a (1975: 787) göre yaratıcı okuma; öğrencilerin fikirlerine değer verildiği, takdir edildiği ve yaratıcılıklarını besleyici bir ortamda uygulanmalıdır ki böylelikle öğrenciler farklı fikirlerini ortaya koyabilirler. Aytan (2014a) çalışmasında yaratıcı okumanın öğrencilere birçok şeye tek boyuttan bakmamayı ve hayal güçlerini geliştirmeyi sağladığını belirtmiştir. Hızır'a (2014) göre yaratıcı okuma, öğrencilerin farklı alanlarda çok sayıda ve özgün fikirler üretmesine katkıda bulunmaktadır. Han (2020) ise ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada yaratıcı okumanın eleştirel düşünme becerisi üzerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenler yaratıcı okumanın öğrenme ve öğretme ortamındaki davranışlarına yönelik kendini ifade etme, motivasyon, araştırma, merak açısından da olumlu katkılarından bahsetmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde yaratıcı okumanın doğrudan öğrenme ortamındaki davranışlara yönelik etkisini ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak Ada (1987) yaratıcı okuma yaklaşımında sözlü dil gelişimini sağlayan unsurların, öğrenmeye elverişli neşeli bir ortam yaratacağını vurgulamıştır. Ayrıca öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenme aktivitelerinin ve sınıf ortamının yaratıcı düşünme yeteneğini pekiştirmesi gerekmektedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Yaratıcılığı yüksek kişilerin meraklı, güvenli, hayal gücü yüksek ve çalışkan olduğu bilinmektedir (Halpin ve diğerleri, 1974'den aktaran Aytan, 2014a: 310-311).

Araştırmada öğretmenler yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin sınıf içi ilişkileri açısından olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Yaratıcı okuma çalışmaları kapsamında kullanılan grup etkinlikleri sırasında hep birlikte ortaya düşünce ve ürün koyma çabası sınıf içi ilişkileri olumlu yönde etkilemiş olabilir. Aytan (2014a) da araştırmasında yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf içi diyalogu arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca yaratıcı okuma çalışmalarında kullanılan okuma metinlerindeki konuların ve içerikte öğrenciye sunulan değerleri özümsemelerinin öğrencilerin sınıf içi ilişkilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Yeniay (2019) değerler eğitiminin birçok yolla kazandırılabilceğini, bunlardan birinin de kitaplar olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı okumaya isteyerek katıldıklarını, çalışmalarda mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum alandaki araştırmalarda öğrencilerin yaratıcı okuma etkinliklerine karşı istekli olduğu bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Aytan, 2014a; Yurdakal, 2018). Türkel ve Ünlücömert (2013) araştırmalarında 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yaratıcı okuma sürecini eğlenceli ve mutlu edici buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yurdakal (2018) ise öğrencilerin yaratıcı okuma etkinliklerini uygulamayı eğlenceli buldukları için sevdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada yaratıcı okuma çalışmaları sırasında öğrencilerin motivasyonunun yüksek olduğu görüşü ifade edilmiştir. Öğrenciler yeterince motive olmadıklarında yaratıcı okuma sırasında kopmalar meydana gelebilmektedir (Yurdakal, 2018).

Öğretmenler, yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci açısından da katkı sağladığını ileri sürmüşlerdir. Özellikle derse daha az katılım sağlayan, mizaç olarak sessiz olarak nitelendirilen öğrencilerin de çalışmalara katıldıklarını genel olarak ise öğrencilerin farklı fikirlere saygı göstermeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yurdakal (2018) araştırmasında öğrencilerin, aykırı ve saçma fikirlerin normalde derslerde kabul edilmediğini ancak yaratıcı okumada istedikleri düşünceleri ifade etmelerinden dolayı derse daha fazla katılım sağladıkları görüşünü bildirdiklerini ortaya koymuştur. Aytan (2016) etkili

bir yaratıcı okuma ortamının belirli fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal şartlarda olması gerektiğini vurgulayarak öğrenciler arası uyum, her öğrencinin fikrine saygı ve sunulan fikirlerin ihmal edilmemesi konusunda öğretmen rolünün önemini vurgulamıştır.

Yaratıcı okumanın sınıfta disiplini sağlamak açısından etkileri konusunda olumsuz etkileri olarak karmaşa oluşturmaları ve öğretmen için yorucu bir faaliyet olduğu görüşü öne çıkmıştır. Alan yazınında yaratıcı okumanın öğretmen görüşleri ve sınıf yönetimi açısından değerlendirildiği araştırmalara ulaşılamamış olsa da Adams (1968) öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin yeteneklerine göre aktiviteler seçmeleri ve uygulamaya koymaları gerekliliğinden bahsetmektedir. Öğretmenin bu çabası mesleğinin de bir gereği olarak aynı zamanda öğretmen için okul dışı hazırlığı gerekli kılabilmekte ve yorucu etki oluşturabilmektedir. Ayrıca uygulama sırasında anlık olarak ortaya çıkabilecek yaratıcı faaliyetlerin belirsizliği sınıf içinde öğretmen açısından kontrolü zorlaştırabilmektedir. Smith'e (1974) göre yaratıcı okuma öğrenci açısından bireysel bir süreç olup öğrenci sayısı kadar farklı fikirlerin oluşmasına fırsat vermektedir. Sınıf yönetimi açısından öğretmenin bu sürece hâkim olmaya çalışması öğretmenin enerjisini alacaktır.

Araştırmada yaratıcı okuma çalışmalarının sınıfta disiplini sağlamak açısından olumlu etkileri ise olumlu sınıf ortamı, öz disiplin, duygusal kazanımlar ve dikkat olarak belirlenmiştir. Yaratıcı okumada öğrencilerinin isteyerek etkinliklere katıldığını belirten öğretmenler öz disiplini sağlama konusunda öğrencilerde olumlu etkiler gözlemlemiştir. Bu etkinin nedeni yaratıcı okuma uygulamalarının öğrenciye tanıdığı duygularını, düşüncelerini rahatça ifade etme ortamı olabilir. Çünkü kendini ifade etme, kendini değerli hissetme ve yeteneklerini kullanmaları çocuklarda öz güveni geliştirerek öz disipline katkı sağlamaktadır (Başaran, 2018). Yaratıcı okuma metin odaklı olup öğretmen rehberliğine dayalıdır. Öğretmen öğrencilerin daha önce görmediği okuma metnini seslendirir (Hızır, 2018) ve belli bölümlerde durdurarak sorular sorar (Adams,1968). Bu durum öğrencilerin yaratıcı okumada dikkatlerini geliştirebilmektedir.

Bu araştırmada öğretmenler yaratıcı okumanın öğrenci motivasyonu ile ilgili sınıf yönetimi sorunlarına çözüm olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenci motivasyonunu etkileyen unsurlardan biri de dersin işlenişinde seçilen yöntemdir (Vatansever Bayraktar, 2015: 1089). Bu nedenle nitelikli uygulamalarla sınıfta öğrenci motivasyonunu artırarak sınıf yönetiminde yaşanan sorunlara katkı sağlayabilir.

Yaratıcı okumanın temelindeki anlayış katılımcının etkin durumda olmasıdır (Çotuksöken; 2007). Bu durum araştırma sonucunda elde edilen, yaratıcı okumanın öğrenci katılımını arttırmaya katkı sağlarken öğrencilerin istenmeyen davranışlarının azalması bulgusunu destekleyebilir. Çünkü basit düzeyde istenmeyen davranışlara ilişkin stratejilerden biri de öğrenciyi amaca uygun olarak meşgul etmektir (Uğurlu, 2016). Yaratıcı okuma, her

okumanın kendi serüvenini kavrama, metnin ardını görme, yaşantıdaki karşılığını bulma gibi kazanımları olan deneysel biçimde ve sorgulayıcı yöntemlerle gerçekleştirilen sınırsız bir okuma eylemidir (Odabaşı, 2013). Böylelikle yaratıcı okuma etkinlikleri, öğrencilerin sınıf içinde amaca bağlı olarak uğraş göstermelerini sağlayarak istenmeyen davranışları azaltabilir. Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetiminde bireysel farklılığı bulunan öğrencilere fırsat verme açısından yaratıcı okuma etkinliklerinin işe koşulabildiği bulgusuna erişilmiştir. Böylece Adams'ın (1968) okuma aktivitelerinde sadece daha yetenekli öğrencilere fırsat verilmemeli; her öğrencide yaratıcılık olduğunun kabul edilmesi gereklidir görüşü ile araştırma bulgusu örtüşmektedir. Öte yandan Labuda (1974) editörlüğünde hazırlanan "Üstün Zekâlı Öğrenciler İçin Yaratıcı Okuma" kitabında yetenekli ve yaratıcı öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında yaratıcı bir okuma programının değerine vurgu yapılmıştır. Ada (1987) ise azınlık dil öğrencilerinin okuma eğitiminde etkili bir yaklaşım olarak yaratıcı okumayı ele almıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler; yaratıcı okuma çalışmaları sırasında istenmeyen davranışlar olarak ön planda olmak isteme, ilgisizlik, sabırsızlık gibi öğrenci kaynaklı sorunları ortaya koymuştur. Medikoğlu ve Dalaman (2018) öğretmenlerin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını belirledikleri çalışmalarında öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici bir davranış olarak bencillik bulgusunu ortaya koymuşlardır. Yaratıcı okuma etkinlikleri sırasında ön planda olmak isteği bencillik davranışının bir yansıması olarak ele alınabilir. Yurdakal (2018) yaratıcı okuma ile ilgili araştırmasında yaratıcı okuma etkinliklerinin ilk kez karşılaştıklarında öğrenciler için zorlayıcı gelebildiğini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin çalışmalara ilgisiz kalmalarına neden olabilir. Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışların araştırıldığı çalışmalarda sabırsızlık davranışına rastlanmasa da yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencinin aktif olduğu, uygulama açısından etkinliklerin uzun süreye yayılarak gerçekleştirildiği (Hızır, 2008) düşünülürse merak duygusu yüksek olan ilkökul öğrencilerinin sabırsız olarak değerlendirilmesine neden olmuş olabilir. Alan yazını incelendiğinde sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin yaklaşımlar; sorunlar konusunda öğrencilerin bilgilendirildiği ve sorunların öğrencilere çözdürüldüğü müdahaleci olamayan yaklaşımlar ile öğretmenin güç kullanarak öğrenci davranışlarını biçimlendirdiği davranışçı yaklaşım ve bu iki yaklaşımın arasında yer alan etkileşimci yaklaşım olarak ortaya konmuştur (Özdemir, 2017). Bu çalışmada elde edilen verilerde öğretmenler, yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaştıkları istenmeyen davranış durumlarına yapıcı bir dil kullanma, göremezden gelme gibi öğretmen odaklı ve görev verme, oylama ile karar alma gibi öğrenci katılımlı müdahale yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Çetin (2013) istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri ile ilgili araştırmasında öğretmenlerin istenmeyen davranışlara; ceza ve ödül verme, uyarma, görmezden gelme,

öğrencilere daha samimi davranma, öğrencileri etkinliklerle kaynaştırma, rehberlik servisine yönlendirme, görev verme, öğrencileri kendisine yakın yerde oturtma, oyun oynatma gibi çözüm önerilerinde bulunduklarını ortaya koymuştur. Aküzüm ve Nazlı (2017) öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede göz teması kurma ve sorunları anlamaya çalışma yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Benzer bir araştırmada Medikoğlu ve Dalaman (2018) öğretmenlerin uyarma, ödül ve ceza verme, görmezden gelme, rehberlik servisine yönlendirme stratejilerini uyguladıklarına ulaşmışlardır. Görmezden gelme ve yapıcı bir dil kullanma yöntemleri bu araştırma sonuçlarıyla örtüşürken yaratıcı okuma çalışmalarında öğretmenlerin müdahaleci olmayan ve etkileşimci yöntemlere başvurdukları söylenebilir. Bu noktada araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı okuma çalışmaları konusunda eğitim alması, bu eğitimlere katılırken gönüllü ve meraklı olmaları istenmeyen davranışlarla baş etmede davranışçı yöntemlerden uzak durmalarının nedeni olarak yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda yaratıcı okuma çalışmalarının uygulandığı dersler haricindeki diğer derslerde de sınıf yönetimi açısından etkilerine yönelik öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Buna göre yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde sınıf içi ilişkiler açısından olumlu ilişkiler kurma, birliktelik, iş birliği gibi grup dinamiğini sağlayıcı etkileri olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı okuma çalışmalarında sıkça kullanılan drama yöntemi ile ilgili araştırmalar bu görüşü desteklemektedir. Drama çalışmaları sonucu grupta birlikte çalışma, iş birliği içinde olma, dayanışma ve paylaşma, sosyalleşme gibi olumlu kazanımlar elde edilebilir (Köksal Akyol, 2003). Benzer şekilde yaratıcı drama yönteminde kullanılan dramatizasyon, rol oynama, birlikte oyun oynama gibi etkinliklerin öğrencilerin paylaşma, iş birliği gibi sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Kaf, 2000). Araştırmada yaratıcı okumanın sınıf içi ilişkiler açısından değerler eğitimi ile ilgili olumlu etkileri olduğu görüşleri de elde edilmiştir. Çelik ve Buluç (2018) araştırmalarında değer öğretiminde disiplinler arası yaklaşımla kullanılan yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Değerlerin aktarımı ve içselleştirilmesinde, aile ve okul çevresi dışında kitapların da önemli etkisinden bahsedilebilir (Yeniay, 2019).

Araştırmada yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde öğrenme-öğretme süreci açısından olumlu etkileri olduğu görüşleri tespit edilmiştir. Yurdakal (2018) çalışmasında; yaratıcı okumaya ilişkin öğrenci görüşlerine göre farklı fikirlerin kabul edilmediği diğer derslerde öğrencilerin söz almak istemediklerini, düşüncelerine değer verildiği derslerde ise daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı okumada ortaya çıkan ürünler ve düşünceler doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmediği (Smith, 1974) için bu olumlu ortamda öğrencilere kendilerini ifade etme özgürlüğü tanınmış olmaktadır. Bu araştırmada öğretmenler, yaratıcı okuma etkinliklerinde her fikrin değer gördüğü ortamın olumlu etkisini diğer derslerde de sürdürebilecekleri becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı okuma

öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar sunmaktadır. Öte yandan düşünme becerilerinin gelişimi sayesinde diğer derslere katılımın arttığı görüşleri ortaya konmuştur. Hızır (2004), araştırmasında yaratıcı okuma çalışmaları ile öğrencilerin daha çok sayıda, daha çok alanda daha fazla özgün fikir edindikleri ve bu fikirlerini çarpıcı, farklı ve detaylı ifade edebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öz güven, sorumluluk gibi sosyal ve duygusal gelişim durumlarında yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslere olumlu etkileri olduğu görüşlerine ulaşılmıştır. Calp (2020) araştırmasında yaratıcı drama yöntemi kullanarak gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla özgür düşünce ve öz güven arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koymuştur. Yaratıcı okuma etkinliklerinin özgür düşünce odağında gerçekleşmesi öz güven kazandırma konusunda olumlu etkileri olabileceği düşüncesini güçlendirebilir.

Yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde motivasyon açısından etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre içsel motivasyon, doyum ve motivasyon aracı olarak olumlu etkileri ortaya konmuştur. Aytan (2014a) çalışmasında öğrenci görüşlerine göre yaratıcı okuma uygulamalarının, eğitim hayatlarına bir düzen ve disiplin sağladığını, diğer derslere ilgi ve motivasyonu arttırdığını ortaya koymuştur. Hızır (2014) araştırmasında yaratıcı okumanın yaratıcılığa olumlu katkısı olduğunu ileri sürmüştür. Yaratıcılıkta bulunması gereken temel bileşenlerin çıkış noktası motivasyondur (Yurdakal, 2018). Yani yaratıcı okuma çalışmalarıyla gelişen yaratıcılık becerisi öğrenci motivasyonunu tüm disiplinlerde sağlayıcı bir araç olarak görülebilir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma sonucu öğretmen görüşlerine göre yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma becerileri, okumaya yönelik tutumları, sosyal ve duygusal yeterlikleri, zihinsel yeterlikleri ve öğrenme ortamındaki davranışları üzerinde olumlu etkileri tespit edilmiştir.

Yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf içi ilişkiler açısından; olumlu sınıf iklimi oluşturma, grup dinamiği sağlama, iletişim becerilerini artırma ve değerler eğitimi yönünden etkili olduğu görüşleri belirlenmiştir. Yaratıcı okuma çalışmaları sırasında öğrenci motivasyonlarının yüksek olduğu; ilgi, doyum ve motivasyon aracı olarak kullanılabileceği görülmüştür. Aktif katılımı sağlama, demokratik ortam oluşturma ve öğrenciye görelilik esası taşıması nedeniyle yaratıcı okuma çalışmalarının katılım açısından olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre sınıfta disiplini sağlama açısından olumlu ve olumsuz etkileri saptanmıştır. Yaratıcı okumanın sınıf disiplini sağlamak açısından etkileri konusunda olumsuz görüş olarak karmaşa oluşturma ve öğretmen için yorucu bir faaliyet olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Uygulama sırasında anlık olarak ortaya çıkabilecek yaratıcı faaliyetlerin belirsizliği sınıf içinde öğretmen açısından kontrolü zorlaştırabilmektedir. Yaratıcı okuma faaliyetlerinde iyi bir planlamayla ve sınıf disiplinine ilişkin yaklaşımların doğru kullanılmasıyla olumsuz durumları ortadan kaldırmaya katkı sağlama öğretmenin çabasını gerektirmektedir. Sınıfta disipline olumlu yönden etkileri olumlu sınıf ortamı oluşturma, öz disiplin sağlama, duygusal kazanımlar ve dikkat olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları; yaratıcı okuma çalışmalarının öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları motivasyonu artırma, katılımı sağlama, istenmeyen davranışlara çözüm bulma, sınıf içi ilişkileri geliştirme, bireysel farklılıklara saygı ortamı oluşturma, öğrenme problemlerini giderme gibi sorunlara çözüm olabileceğini ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı okuma çalışmaları sırasında istenmeyen davranışlar; ön planda olmak isteme, ilgisizlik, sabırsızlık gibi davranışlar öğrenci kaynaklı

sorunlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcı okuma çalışmaları sırasında karşılaştıkları istenmeyen davranış durumlarına yapıcı bir dil kullanma, göremezden gelme gibi öğretmen odaklı ve görev verme, oylama ile karar alma gibi öğrenci katılımlı müdahale yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı okuma çalışmalarının diğer derslerde sınıf içi ilişkiler açısından grup dinamiğini sağladığı ve değerler eğitimi açısından olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Aktif katılımı sağlama, bilişsel gelişim ile sosyal ve duygusal gelişim açısından diğer derslerde olumlu etkilerine ulaşılmıştır. İçsel motivasyon sağlama, doyum ve motivasyon aracı olarak kullanma açısından da olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Öğrencilere olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı okuma çalışmalarına ilkökul düzeyinde, Türkçe Öğretim Programlarında ve diğer ders etkinliklerinde de yer verilebilir.

Sınıf yönetiminde öğrenmeyle ilgili dikkat çekme, somutlaştırma, dersin hedefine ulaşma; olumlu sınıf iklimi oluşturma ve sınıfta takım ruhu oluşturma, sınıf içi iletişimi artırma, istenmeyen davranışları ortadan kaldırma ya da önleme konusunda yaratıcı okuma etkinlikleri bir araç olarak kullanılabilir.

Yaratıcı okuma faaliyetlerinin yaygınlaştırılması için olumlu etkileri konusunda özellikle uygulayıcı konumda olan öğretmenler bilgilendirilmelidir.

Öğretmenlere yaratıcı okuma etkinliklerini uygulayabilmeleri için bu konuda hizmet içi eğitim sağlanmalıdır.

Yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf hâkimiyeti açısından olası olumsuz etkilerine yönelik ek tedbirler alınmalıdır.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Sınıf yönetimi açısından yaratıcı okuma çalışmalarının etkilerinin gözlemlenmesi amacıyla eylem araştırmaları yapılabilir.

Sınıf yönetimi açısından yaratıcı okuma çalışmalarının değerlendirildiği deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Diğer kademelerde de nitel çalışmalar yapılabilir.

Yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ada, A. F. (1987). Creative reading a relevant methodology for language minority children. In L. M. Malave (Eds.), *Theory, research, and applications: Selected papers* (pp. 97-111). Department of Learning and Instruction, State University of New York Press.
- Adams, P. J. (1968). Creative reading. International Reading Association.
- Adedigba, O. and Sulaiman, F. R. (2020). Influence of teachers' classroom management style on pupils' motivation for learning and academic achievement in Kwara State. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 471-480.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Aküzüm, C. ve Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(2), 88-102.
- Anderson, L. M., Evertson, C. M. and Brophy, J. E. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School*, 79(4), 193-223.
- Arioğlu, E. (1999). Yaratıcı düşünce ve eğitim, <https://arioglu.net/bildiriler/yaratıcıdusunceveegitim.pdf>.
- Arkan Sezgin, K. ve Baysal, Z. N. (2019). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen düşünme becerileri programının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 16(1), 19-47.
- Aslan, E. (2001). Kavram boyutlarında yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16(2), 15-21.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Aytan, N. (2014a). *Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aytan, N. (2014b). Okuma çeşidi olarak yaratıcı okumaya genel bir bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 651-667
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Milli Eğitim*, 209, 295-313.
- Barbe, Walter, B. (1974). Ingredients of a creative reading program. In M. Labuda (Ed.), *Creative reading for gifted learners: A design for excellence* (pp. 25-33). International Reading Association.
- Barnhardt, M. M. (1963). Developing creativity in reading. *Reading Horizons*, 4(1), 7-10.

- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi* (14. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Başaran, Z. (2018, 22 Eylül). Öz güven ve öz disiplin. *Günışığı Gazetesi*.
<https://www.gunisigigazetesi.net/ozguven-ve-ozdisiplin-makale,10267.html>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9(1): 23-28.
- Bayer, B. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile öğrencilerin ders motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul Maltepe ilçesi örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. Doğan Kitap.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Calp, Ş. (2020). Özgür düşünme ve özgüven: Yaratıcı drama yöntemiyle kazandırılabilir mi?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1026-1043.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.1-16). Pegem Akademi.
- Çandar, H. ve Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 109-119.
- Canel, A. N. (2011). Okul ve okulda zaman yönetimi. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.118-131). Eğitim Yayınevi.
- Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s.113-136). Pegem Akademi.
- Çelik, Ö ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2014). Sınıf iklimi: Tanımı, ölçme araçları ve boyutlarına ilişkin bir alan yazın taraması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1236-1263.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14(1), 255-269.

- Çoban, Ö. (2019). Fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları ile sınıf. M. Koçyiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.29-58). Eğitim Yayınevi.
- Çotuksöken, Y. (2007). Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi. S. Sever (Ed.), II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) içinde (s.751-763). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Couch, J. D. ve Towne, J. (2018). *Dönüştüren eğitim*. (G. Arıkan, Çev.). Sola Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 2018).
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 58-74.
- DeBoer, J. J. (1963). Creative reading and the gifted student. *The Reading Teacher*, 16(6), 435-441.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü (4. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğlu, D., Oryaşın, M. ve Yücelşen, N. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1796-1816.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doğan, N. (2019). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s.167-198). Pegem Akademi.
- Eker, A. ve Sak, U. (2016). Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (YAZID) sosyal geçerliliği. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.
- Ekinci, N. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s.93-109). Pegem Akademi.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık değerlendirme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 61-79.
- Eren, Z. (2018). Öğretim sürecinin yönetimi. A. Ottekin Demirbolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.93-178). Pegem Akademi.
- Eryılmaz, A. ve Dereli, E. (2011). Derse katılmama durumundaki zaman yönelimi ölçeğinin psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 1178-119.
- Finn, D. J. and Achilles, C. M. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. *American Education Research Journal*, 27(3), 557-577.
- Gordon, T. (2014). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (S. Karakale, Çev.). Profil Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 1974).

- Gözel, E. ve Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73-89.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-141.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Hızır, B. (2018). *Öğretmenler ve ebeveynler için yaratıcı okuma yaratıcı yazma etkinlikleri*. Kutlu Yayınevi.
- Isaacs, A. F. (1974). Creative reading can be a balance and an anchor in guiding the gifted. In M. Labuda (Ed.), *Creative reading for gifted learners: A design for excellence* (pp.110-122). International Reading Association.
- Işık, A. D., Uysal, H., Akosmanoğlu, E. ve Bilir, A. (2015). İlkokul eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4) , 358-367.
- İncik, Y. (2012, 9 Nisan). Yaratıcı okur, okumanın sınır ötesi. <http://blog.milliyet.com.tr/yaratıcı-okur-okumanin-sinir-otesi/Blog/?BlogNo=357497>.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Gainsberg, C. J. (1953). Critical reading is creative reading and needs creative teaching. *The Reading Teacher*, 6(4), 19-26.
- Kaf, Ö. G. Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.
- Kalaycı, N. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karadağ, E. ve Öney, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarının değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 119-134.

- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 3-3.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 225-243.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-79.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, M. (2019). İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yönetim stratejileri ve yöntemlerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 98-109.
- Kırbaş, Ş ve Atay, A.(2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Turkish Studies*. 12(28), 517-538.
- Koçyiğit, M. (2019). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. M. Koçyiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.15-28). Eğitim Yayınevi.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 0-0.
- Kösterelioğlu, İ., Alıcı, A., Uludağ Kırçıl, R., Ermiş, H., Çapoğlu, E. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2021). Vizyon 2023 Okumadan Gerçekleştirmek Güç Yaratıcı Okuma Projesi'nin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 279-294.
- Labuda, M. (Ed.). (1974). *Creative reading for gifted learners: A design for excellence*. International Reading Association.
- Lowenfeld, V. (1945). The meaning of creative activite. *Arts Education Policy Review*, 6(46), 14-15.
- Maba, A. (2019). Güncel yaklaşımlar çerçevesinde müziksel yaratıcılık ve değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(3), 681-197.
- Manguel, A. (2019). *Okumanın tarihi*. (F. Elioğlu (Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1996).
- Martin, S. A (1968). Techniques for the creative reading or telling of stories to children. *Elementary English*, 45(5), 611-618.
- Marzano, R. J. and Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Medikoğlu, O. ve Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerin derste karşılaştıkları istenmeyen davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 20-32.

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal eserin basım tarihi 2009, 3. Baskı).
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). Devlet Kitapları.
- Moorman, K. and Ram, A. (1994). A functional theory of creative reading. (Technical Report Series), Georgia Institute of Technology, Atlanta, Georgia.
- Mynbayevaa, A., Vishnevskayab., A. and Sadvakassovac, Z. (2016). Experimental study of developing creativity of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 407-413.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). All our futures: creativity, culture and education.
- Odabaşı, Ç. (2013). Yaratıcı okuma, <http://www.yaraticiokuma.com/etkinlikkategori/3/yaratici-okuma.html>.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın betimlenmesi ve yaratıcılık üzerine çevresel etkileri. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14, 1-10.
- Ottekin Demirbolat, A. (2018). Sınıfın doğasını anlamak. A. Ottekin Demirbolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.1-34). Pegem Akademi.
- Ozorio, K. (2014). *Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment*. A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Bachelors of Arts in Liberal Studies. Dominican University of California San Rafael, California.
- Özdemir, İ. E. (2017). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M.Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.75-96). Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2014). Yaratıcılık ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(1), 158- 164.
- Padgett, R. (1997). *Creative reading: What it is, how to do it, and why*. National Council of Teachers.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2002, 3. Baskı).
- Polirstok, S. and Gottlieb, J. (2006). The impact of positive behavior intervention training for teachers on referral rates for mis behavior, special education evaluation, and student

- reading achievement in the elementary grades. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2, 354-361.
- Salar, R. ve Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1048-1068.
- Selling, T. (2013). *Herkes için yaratıcı zekâ CQ*. (A. Pekiner, Çev.). Kuraldışı Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 2012).
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1, 166-169.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13(4), 84-86.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & Positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-171.
- Slavin, R. (1990). Class size and student achievement: Is smaller better?. *Contemporary Education*, 62(1), 6-12.
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8(4), 278-282.
- Smith, Richard J. (1974). Using reading to stimulate creative thinking in the intermediate grades. In M. Labuda (Ed.), *Creative reading for gifted learners: A design for excellence* (51-59). International Reading Association.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.
- Torrance E. P. (1968). *Education and creative potential*. The University of Minnesota Press.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Güncel Türkçe sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>
- Turan, S. (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.1-19). Pegem Akademi.
- Turan, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı kullandıkları stratejiler (Mersin ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Turner, T. N. and Alexander, J. E. (1975). Fostering early creative reading. *Language Arts*, 52 (6), 786-789.
- Tutkun, Ö. F. (2019). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.235-265). Pegem Akademi.
- Tuzlukova, V., Eltayeb, C. and Gilhooly, A. (2013). Encouraging creative reading in EFL classroom, 3. *International Conference on Foreign Language Learning and Teaching*, 2 (1), 237-248.

- Türkel, A. ve Ünlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 8(12), 1345-1358.
- Uçar, O. (2019). *Çağdaş sınıf yönetiminde düşünme becerilerinin üst düzeye çıkarılmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin rolünün öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurlu, C.T. (2016) *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. *Theoretical and Applied Researces on Turkish Language Teaching*. Die BlueEule.
- Ülper, H. (2010). Okuma süreci: Bilişsel işlemler, kavrama ve okuma stratejileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 8, 32-44.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Yavuz, M., Gülmez, D. ve Özkartal, T. C. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1655-1672.
- Yavuzer, H. (2008). *Okul çağı çocuğu* (13. basım). Remzi Kitapevi.
- Yeniay, S. (2019). *Behiç Ak'ın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 25(15), 3875-3915.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2001). Sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme ve sosyal gelişim üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 147-158.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 1-28.
- Yılmaz, N. (2019) Yaratıcı okuma programı,. <https://www.hayatarenkver.org/proje/program/3-yaratıcı-okuma-atolyesi>.

Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.





EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.11.2020-24041



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



Sayı : 30640013-700
Konu : Etik Kurul İzni

Sayın Doç.Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Öğretim Üyesi

İlgi : 06/11/2020 tarihli ve 23993 sayılı yazı.

"Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Sınıf Yönetimine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışmanız Sosyal Bilimler Etik Kurul tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden değerlendirildi ve incelendi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bulgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:
1- Meltem Akın Kösterelioğlu değerlendirme (1 sayfa)
2- Meltem A. Kösterelioğlu başvuru (12 sayfa)

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı	: Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Sınıf Yönetimine Etkisinin İncelenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	21.10.2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	05.11.2020
Karar tarihi	05.11.2020

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, cümleler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekeçe, 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.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ KURT

(Üye)
Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR

(Üye-Bşk. Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Burcu
KARASAR

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kırpaç EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Davut
AĞBAL

Ek 2. Araştırma İzni Onayı



**T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 47613789-44-E.9123411
Konu: Araştırma İzni

08.07.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: (a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 03/07/2020 tarih ve E.1993 sayılı yazısı.
(b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi yazı (a) ile; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 198001023 numaralı öğrencisi Remziye ULUDAĞ KIRÇIL'ın, "Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Sınıf Yönetimine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı ekli listede bilgileri belirtilen okullarda görev yapan yaratıcı okuma etkinliklerini yürüten 46 (kırkaltı) sınıf öğretmeniyle, 01/09/2020 - 31/12/2020 tarihleri arasında ilgi yazı ekinde belirtilen araştırmayı uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; Müdürlüğümüze yapılan değerlendirme sonucunda, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 198001023 numaralı öğrencisi Remziye ULUDAĞ KIRÇIL'ın, "Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Sınıf Yönetimine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı ekli listede bilgileri belirtilen okullarda görev yapan yaratıcı okuma etkinliklerini yürüten 46 (kırkaltı) sınıf öğretmeniyle ilgi (b) 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelge (Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlikler İzni) 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 araştırma yapılması, araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 (otuz) gün içinde izin alınan kuruma ulaştırılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larnızı arz ederim.

Uğur BAŞGÜL

Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

08.07.2020

Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek: İlgi (a) Yazı ve Ekleri (15 Sayfa)

Hazırpaşa Mah. İstasyon Cad. No:72 05100 Merkez/AMASYA
Elektronik Adı: amasya.meb.gov.tr
e-posta: arge05@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet D. DÜRMÜŞ/Memur
Tel: (0 358) 212 29 93 /2041
Faks: (0 358) 218 50 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.saglik.gov.tr> adresinden 849b-54e7-32a3-9351-bc0a kodu ile doğrulayabilirsiniz.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Remziye ULUDAĞ KIRÇIL

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans (Devam Ediyor)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLER

a) Yayınlar (-SCI-Diğer)

Vizyon 2023 Okumadan Gerçekleştirmek Güç Yaratıcı Okuma Projesi'nin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 2021, 7(26), 279-294.

İlkokulda Yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimi perspektifinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2021, 10(3), 1137-1157.

b) Bildiriler(- Uluslar arası- Ulusal):

VIII. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu- İyilik Yaptım Havalara Uçtum (2016)

VIII. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu- Bir Yaşam Becerisi: Okumak(2016)

IX. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu- Küçük Prens Okulumuzda (2017)

5.Uluslar arası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu- Bir Eğitim Aracı Olarak: Mıstık Seni Anlamıyoruz! (2018)

X. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu- Seni Anlıyorum (2018)

c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: MEB/ Sınıf Öğretmenliği 2010/... (Devam Ediyor)

İLETİŞİM

E-posta Adresi: Telefon:

