

YURDAKAL, İ. H. ve SUSAR KIRMIZI, F. (2017). Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1726-1742.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 6/3 2017 s. 1726-1742, TÜRKİYE

YARATICI OKUMAYA YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ: GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI*

İbrahim Halil YURDAKAL**

Fatma SUSAR KIRMIZI***

Geliş Tarihi: Temmuz, 2017

Kabul Tarihi: Eylül, 2017

Öz

Bilgi çağında bireylerden okuduklarını analiz ve sentez edip yeniden yapılandırmaları beklenmektedir. Bu kapsamda davranışçı yaklaşıma uygun olan açık okuma misyonunu yitirmiş yerine yapılandırmacı anlayışa uygun yaratıcı okuma gelmiştir. Açık okuma bir yazıdaki bilgileri okuyup herhangi bir bilişsel süreçten geçirmeden ezberleme süreci iken yaratıcı okuma metni bireyin kendi yaşantısını göz önüne alarak yeniden yaratması sürecidir. Yaratıcı okumanın başarılı olması için gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yaratıcı okuma sürecine olumlu yaklaşması gerekmektedir. Özellikle ilkököl öğrencilerinin yaratıcı okumaya ilişkin algılarının olumlu olması yaratıcı okuma başarılarını artıracaktır. Bu kapsamda araştırmada yaratıcı okumaya ilişkin bir algı ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrası 3 boyut ve 25 sorudan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin Chronbach Alpha katsayısı 0.87'dir. Güvenirlilik analizleri sonucunda Spearman-Brown korelasyon değerinin 0.73 ve Guttman Split-Half değerinin ise 0.72 olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin iki yarı güvenilirlik düzeyinin 0.73 olduğu görülmekte olup bu değer iki yarı güvenilirliği açısından yeterli düzeydedir. Ölçek ilkököl 4. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlandığından üçlü likert şeklinde hazırlanmıştır.


Anahtar Sözcükler: Ölçek geliştirme, yaratıcı okuma, geçerlik, güvenilirlik.


PERCEPTION SCALE OF CREATIVE READING: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

In Information Age, it is expected that individuals reconstruct what they read by analyzing and synthesizing. In this respect, open reading which is favorable for behaviorist approach has lost its mission and creative reading appropriate for constructivist approach has taken place of open reading. While open reading is a process of memorizing information in a text without operationalizing it in cognitive processes, creative reading is re-creating the text by one's own life into consideration. For successful creative reading, both teachers and students should hold positive attitudes towards creative reading. The higher positive perceptions of creative reading of especially the

* Bu araştırma birinci yazarın "Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuduğunu Anlamaya, Yaratıcı Okuma Algısına, Okumaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bu araştırma 24-26 Nisan 2017 tarihinde Antalya/Alanya'da düzenlenen Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, Denizli, iyurdakal@pau.edu.tr.

***  Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, Denizli, fsusar@pau.edu.tr.

elementary school students will increase their creative reading achievement. With this regard, in this study, a perception scale related to creative reading was developed. As a result of validity and reliability studies, a scale consisting of 3 dimensions with 25 questions was developed. Cronbach Alfa coefficient of this scale was found to be 0.87. Following the reliability analysis, it was seen that Spearman-Brown value was 0.73 and Guttman Split-Half value was 0.72. The split half reliability coefficient was 0.73 and this value was enough for split half reliability coefficient. The scale was formed as three point Likert as it was for 4th graders of elementary schools

Keywords: Scale development, creative reading, validity, reliability.

Giriş

Bilgi çağında bireylerden okudukları bilgileri ezberlemeleri değil elde edilen bilgileri ön bilgileri ile karşılaştırıp, analiz ve sentez gibi bilişsel işlemlerden geçirecek içselleştirmeleri beklenilmektedir. Türkiye'nin de katılım sağladığı PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi sınavlarda öğrencilerden sadece okuduklarını anlamaları değil elde ettiği bilgileri analiz-sentez etmeleri ve elde edilen bilgileri kullanmaları beklenmektedir. Örnek vermek gerekirse PISA sınavında okuma alanında başarılı olan bir öğrenci detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışlagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir (MEB, 2011: 10). 2015 yılında yapıлып sonuçları 2016 yılında yayınlanan rapora göre PISA 2015'de Singapur, Kanada, Hong Kong, Finlandiya, Estonya, Güney Kore, İrlanda ve Norveç gibi ülkeler okuma becerisi alanında en yüksek puan alan ülkeler olarak göze çarpmaktayken; Türkiye 428 puan alarak iyi bir sonuç elde edememiştir. Özellikle OECD ortalamasınının 493 olduğu düşünülürse ülkemizde verilen okuma becerisi öğretimlerinin pek de başarılı olduğu söylenemez (OECD, 2015: 3).

Bu doğrultuda dünya genelinde eğitimciler sadece bilgi sahibi birey değil aynı zamanda yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Wang, 2012: 38). Bu kapsamda günümüzde “ideal birey” tanımı bilgiyi ve verileni öğrenen\ezberleyen bireyden yeni ve farklı bilgi\görüş oluşturan bireye doğru değişim göstermiştir. Dünya genelinde bilgi çağında değişen sadece bireylerin misyonları değildir. Eğitimden ve öğretmenlerden beklenen nitelikler de değişime uğramaktadır.

Bireyin yaşadığı topluma ve yaşam şartlarına uyum sağlaması için edinmesi gereken temel bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Birey bu bilgi ve becerileri, duyu organları ile algıladığı ve zihinsel şemaları ile örgütlediği bir yapı ile oluşturur/içselleştirir. Bu kapsamda bireylerin özellikle eğitim-öğretim sürecinde bilgi edinmesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin önemi yadsınamaz. İlkokul çağına gelmiş öğrencilerden belirli bir düzeyde dinleme ve konuşma becerisi kazanmaları beklenilmektedir. Bu kapsamda ilkokul düzeyinde özellikle sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ağırlık vermesi gerekmektedir. Buradan öğretmenlerin sadece okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık vermeleri gibi bir yanlış anlaşılmaya gidilmemeli dinleme ve konuşma becerileri de sürekli olarak geliştirilmeye çalışılmalıdır. Okuma becerisi yazma becerisi için bir ön koşul olduğundan okuma becerisini iyi düzeyde kazanamamış öğrencilerin yazma becerisinde de sorunlar yaşayacağı unutulmamalıdır. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2015: 6). Bu bağlamda okuma becerisini ilkokullarda özellikle 1. sınıfta, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kazandırması gereken temel becerilerin başında geldiği söylenebilir.

2015 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı ile Türkçe dersindeki öğrenme alanları 5'ten 3'e indirilmiş olup bu beceriler okuma, yazma ve sözlü iletişim şeklindedir. 2005 programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerisi programdan çıkarılmış, dinleme ve konuşma becerileri ise sözlü iletişim adı altında birleştirilmiştir (MEB, 2015). Kellner (1998) günümüz insanının basılı materyal okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, işitsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgisayar oku yazarlığı, kültürel okuryazarlık ve çevresel okuryazarlığını içeren “çoklu okuryazarlığa” sahip olmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir (akt. İşler, 2002: 154). Son yıllarda ise okuma becerisinin çoğunlukla cep telefonu, bilgisayar, tablet, tabelalar ve afiş gibi görsel öğelerde kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda görsel okuma ve görsel sununun 2015 programında yer almayışı programın bir eksikliği olarak görülebilir.

2015 Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerilerden birisi de yaratıcı düşünme becerisidir. Bir felsefi düşünme biçimi olan yaratıcı düşünme; insanın amacına ulaşmasını zorlaştıran, karşısına çıkan engellemeleri/problemleri çözebilmesi yönünde etkili bir araç olacaktır. Çünkü yaratıcılık; insanı yaşamı boyunca takip eden bir beceridir (Yazıcı ve Topalak, 2013: 196). Smith (1966) yaratıcılığı geçmişte yaşanan durumların ve olayların en aza indirgenmesi ve bu eski durumların yeni kalıplara uyarlanması ile yeni düşünceler ve kalıpların oluşturulması durumu şeklinde tanımlamıştır (akt. Wikstrom, 1976: 3).

Düşünme sistemlerinin tekillikten yaratıcılığa dönüşümü sürecinde okuma becerisinin de açık okumadan yaratıcı okumaya yönelik değişimi gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin okudukları metinlerle etkileşime geçmeleri ve yeni bilgiler üretmeleri ideal bir okuyucudan beklenen bir tutum hâline gelmiştir.

Smith'e (1965: 279) göre okuma üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar açık okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okumadır. Açık okumada yazarın metinde belirttiği durumların ve görüşlerin öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Kısaca açık okumaya en temel ve en basit okuma süreci diyebiliriz. Eleştirel ve yaratıcı okumanın yapılabilmesi için öğrencinin temel düzeyde açık okuma yapması gerekmektedir. Eleştirel okumada ise metinde yer alan görüş ve düşüncelerin eleştiri süzgecinden geçirilmesi ve yargılara bağlı olarak iyi-kötü, doğru-yanlış gibi analizlere ulaşılması beklenilmektedir. Yaratıcı okumada ise birey mevcut metnin dışına çıkarak metni ön bilgileri ile harmanlayarak yeniden yapılandırır.

Bilgi üreten toplumlarda bireylerden; okunulan metni sadece anlamaları yerine metni önce anlamaları daha sonra üstbilişsel beceriler ile metinle etkileşime geçmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamaları önem arz etmektedir. Davranışçı yaklaşımla yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde metinden bilgiyi alma ve kavrama becerileri beklenildiğinden açık okuma, bilişsel yaklaşımlarda metinden elde edilen bilgileri analiz ve sentez süreçlerinden geçirme yani eleştirel okuma becerisi beklenirken yapılandırmacı yaklaşımda bu bilgiler ile etkileşime geçme ve yeni bilgi oluşturma beklenmektedir. Bu bağlamda yaratıcı okuma yapılandırmacı anlayışa uygun bir okuma türüdür. Yapılan araştırmalarda da okuma ile yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Scanlon, 2006; McVey, 2008; Sturgell, 2008; Wang, 2012).

Mearns (1958) yaratıcı okumayı şu şekilde özetlemektedir: “Öğretmenin edebî bir eseri adeta bir film artisti gibi sesli olarak okuması gerekmektedir. Bu öğrencilerin hem okunulandan zevk almasını hem de görsel duyularını ve duygularını harekete geçirir. Bu şekilde yapılan okumalar yaratıcı okumadır.” Alan yazında yer alan “close reading” kavramı da yaratıcı okuma ile ilişkili bir diğer kavramdır. “Close reading” metinde yer alan bilginin ne olduğunu, yazarın bilgiyi nasıl verdiğini ve bu bilginin ne anlama geldiği gibi soruları içeren metinle çoklu ilişki içine girilen bir okuma türüdür (Lehman ve Roberts, 2014). Close reading’de de yaratıcı okumada olduğu gibi öğrencinin metinle derin etkileşime girmesi ve yaratıcı özelliklerini kullanarak metni zihinsel şemaları ile yeniden yapılandırması süreci yer almaktadır (Dollins, 2016: 49).

Yaratıcı okuma üst düzey bir okuma türüdür. Bunun temel sebebi sosyal normların ve toplumsal ilişkilerin bireylerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı okuma becerilerine ket vurmasıdır. Bireylerin yaratıcı düşünceler geliştirmesinin ön koşulu bağımsız düşünme ve özgür fikir üretme olduğundan sosyal normlar yeni ritüellerin ve fikirlerin gelişmesinin engellemektedir. Toplumların bağımsız ve özgür düşünmeye açık olması yaratıcı düşünmenin ve dolayısıyla yaratıcı okumanın gelişmesini sağlayacaktır. Sosyal normlar ve sosyal ilişkilerde elde edilen bilgi ve birikimin zihinsel şemaları oluşturması ve şemaların bu sosyal olgulara adapte olması yaratıcı okumanın önünde büyük bir engel yaratmaktadır (Nettle, 2009: 105). Small ve Arnone'ye (2011) göre okullarda yaratıcı okumanın geliştirilmesi için öğrencilerde var olan merak duygusunun geliştirilmesi, güvenli ve iş birlikli bir ortamın sağlanması ve amaca ulaşacak yolların doğru belirlenmesi gerekmektedir. Yaratıcı okuma uygulamaları yapılan okullarda öğrenciler ilgisini çeken konuya sahip kitapları seçer, okumaya müsait (sessiz ve ortam uygunluğu) ortamlarda kitap okur ve okuduklarını zihinsel olarak görselleştirir (Small ve Arnone, 2011: 13). Yaratıcı okuma yapmak için ortam ve materyal çok önem arz etmektedir. Yaratıcı okumaya katkı sağlayacak kitapların içeriklerinin de bu kapsama uygun hazırlanması gerekmektedir. Yaratıcı birey yetiştirilmek isteniyor ise yazma yaratıcı olmalı bununla birlikte okumanın da yaratıcı bir şekilde kitaplarda yer alması gerekmektedir (Dawson, 2005: 33). Bununla birlikte yaratıcı okuma basit bir süreç olmayıp bireyin belirli bir gayret göstermesi (Morley, 2007: 26) ve yaratıcı okuma uygulamasını yapacak öğretmenin/öğretmenin de konu hakkında yeterli bilgi sahibi olması gerekmektedir. Yurt dışında bireylerin yaratıcı okuma çalışmaları için uygun ortam sağlayan kuruluşlar (Morlock, 2007) ve belirli zamanlarda yapılan yaratıcı okuma oturumları mevcuttur (Cozzarin, 2005; Micell, 2006). Başarılı bir yaratıcı okuma süreci için öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarını belirlemek önem arz etmektedir. Alanyazında yaratıcı okuma ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yurtdışı literatürüne bakıldığında:

Barnhardt (1963) araştırmasında öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede öğretmenlerin iyi bir eğitimci olmalarının yanı sıra öğrencilerin düşüncelerini ve hissettiklerini de ortaya çıkaracak faaliyetler yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Dilworth (1977) araştırmasında şiirsel metinlerin yaratıcı ve doğrudan okuma yöntemleri ile öğretimi arasındaki farkı incelemiştir. 50 öğrenci ile yaptığı araştırma sonucunda şiirsel metinlerin yaratıcı şekilde öğretildiğinde daha iyi anlaşıldığını ve yaratıcı okumanın şiirden zevk alma duygusunu artırdığını vurgulamıştır. Kısaca yapılan istatistiki analizlerde

yaratıcı okuma ile doğrudan okuma arasında şiirsel metinleri anlama ve şiirsel metinlerden hoşlanma olguları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Dunn (1979) araştırmasında özel eğitime muhtaç öğrencilerin okuma başarılarının yaratıcı okuma aktiviteleri ile geliştirilebileceğini ancak bunun için uygun ortam ve yöntemlerin kullanılması ve öğrencilere sorumluluk verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ada (1987) çalışmasında yaratıcı okumaya ilişkin bir metodoloji sunmuştur. Alma Flor Ada'ya göre yaratıcı okuma genel olarak tanımlama, kişisel yorum, eleştirel bakış ve yaratıcı okuma süreçlerinden oluşmaktadır.

Moorman ve Ram (1994) çalışmalarında yaratıcı okumanın diğer okuma türlerine göre ihmal edildiğini belirtip yaratıcı okumanın psikolojik ve eğitsel yönlerini temel alarak işlevsel bir okuma teorisi geliştirmişlerdir. Bu yaratıcı okuma teorisi bilim kurgu hikâyelerinden oluşan öykü analizi ve yaratıcılığı harmanlayan bir sistemdir. Araştırma sonucunda oluşturulan teorinin yaratıcı okuma ve anlamlandırma becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Moorman ve Ram (1996) araştırmalarında, daha önceki (1994) çalışmalarında teorisini oluşturdukları yaratıcı okumanın ontolojik gerçeklik olgusunu ve esnek çalışmayı artırdığını belirtmişlerdir.

Ritchie vd. (2013) araştırmalarında okuma ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiş, 855 ikiz ile yapılan çalışmada öğrencilerin okuma becerileri CORE testi ile yaratıcılık becerileri ise yetenek testi olan QCST, 12 sorudan oluşan NEO-FFI ve 48 sorudan oluşan NEO-PI-R ölçekleri ile ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda okuma ile yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Tuzlukova, Eltayeb ve Gilhooly (2013) çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin aşına oldukları kültürlere özgü hikâye ve masalların yaratıcı okuma becerisini, dil öğrenme arzularını, kelime hazinelerini ve iletişim becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Dollins (2016) araştırmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan yaratıcı okumaya benzer bir süreç olan “close reading” uygulamasının öğrencilerde okumaya yönelik ilgiyi artırdığı, öğrencilerin metinleri daha detaylı okuyup arkadaşları ile paylaştığı ve okuduğu metni tekrar yazarken yaratıcılık özelliklerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Alanyazına bakıldığında yaratıcı okuma ile ilgili bir ölçeğe rastlanmamış olup çalışmaların genellikle kuramsal olduğu görülmektedir.

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek hedeflenmiştir. Alan yazında yaratıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bu konuda çok fazla ölçme aracı geliştirilmemiştir. Yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmenin hedeflendiği günümüzde yaratıcı okuma becerisinin geliştirilmesi ve bu kapsamda yaratıcı okumaya yönelik algıların tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bireylerin herhangi bir olguya ilişkin algılarını tespit etmek, hazırlanacak öğretim programlarının temelini oluşturacak önemli bilgiler temin edilmesini sağlayacaktır. Geliştirilen ölçme aracı ile öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algıları tespit edilerek bu yönde öğretimsel adımların atılması sağlanabilir.

Yöntem

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarında meydana gelen değişimleri tespit etmek için yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri için öncelikle örneklem sayısı belirlenmelidir. Bu kapsamda pilot çalışma için taslak ölçekteki madde sayısının 5 katı olan 270 4. sınıf öğrencisi örneklem olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunun faktör analizi tekniğinin kullanımı için önerilen madde sayısının beş katı örneklem büyüklüğü ölçütüne uygun olduğu söylenebilir (Child, 2006).

Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini tespit etmede uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği bir ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçeğin ölçmek istediği nitelikler evrenini yeterince temsil edebilmesi ya da yeterince kapsamı olarak tanımlanabilir (Seçer, 2015: 18). Bu kapsamda 6 alan uzmanı, 3 sınıf öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların dönütleri sonrası ölçekte yer alan 4 madde çıkartılmıştır.

Hazırlanan bir ölçekte bulunması gereken temel özellikler geçerlik ve güvenilirliktir. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı gibi iki aşamada incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinde uzman görüşü alınarak eklenilmesi ya da çıkarılması gereken ifadeler düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede ise açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini belirlemede ise duyarlılığa ve tutarlılığa bakılmıştır. Soru sayısı ve likert skalası ölçeğin duyarlılığı ile ilgili olup bu kapsamda iki ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Tutarlılık boyutunda ise öncelikle iki yarı güvenilirlik yöntemi daha sonra ise iç tutarlılığı belirlemede Cronbach Alpha güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında pilot uygulamada örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemede genelleme kaygısı

olmamakla birlikte, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları verebileceği söylenebilir (Büyüköztürk, vd., 2008: 79).

Bu kapsamda Denizli Pamukkale ilçesinde tüm ilkokulların listesi çıkarılarak ekonomik düzey bakımından düşük, orta ve üst şeklinde bir sınıflamaya gidilmiştir. Her bir sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul seçilerek pilot uygulama yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarını tespit etmek için yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada Yaratıcı Okumaya İlişkin Algı Ölçeği “YOİAÖ” şeklinde kısaltılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alan yazın taranmış ancak yaratıcı okumaya ilişkin algı ile ilgili bir ölçek bulunamamıştır. Bu kapsamda 4. sınıf öğrencilerinden açık uçlu soru formu ile nitel görüşler alınmıştır. Gelen nitel verilerden madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu için 3 alan uzmanı ve 4 sınıf öğretmenin de görüşleri alınarak taslak bir ölçek oluşturulmuştur.

Ölçeklerde genellikle 5li ve 4lü likert kullanılmasına rağmen ilkokul düzeyinde 3lü likert daha uygun olduğu belirlenmiştir. Cevap skalasının artmasının güvenilirliği artırdığı görüşü kabul görülmekle birlikte Bending’e (1954) göre 3 veya 4 cevaplı ölçeklerin güvenilirliği maksimum düzeydedir (Chang, 1994). Ayrıca Benson (1971); Jacoby ve Matell (1971) ve Lehmann ve Hulbert (1972) çalışmalarında sosyal bilimler için üç dereceli ölçeklendirmenin başarılı sonuçlar verdiğini öne sürmektedir (Alwin, 1992: 84). Preston ve Colman’a (2000: 12) göre 2, 3 ve 4 skalalı ölçekler diğer skalalara göre daha hızlı cevaplandırılmaktadır. Bu kapsamda gerek cevaplama süresinin kısalığı gerekse başarılı sonuçlar vermesi nedeniyle ölçekte üçlü skala kullanılması uygun görülmüştür. Köklü’ye (1995: 90) göre likert ölçeklerde ikili, üçlü, dörtlü, altılı ve yedili seçenekler kullanılmakta, ancak beşli ölçek en pratiği olmaktadır. Küçük yaş çocuklar için üçlü hatta ikili likert ölçeklerin kullanılması daha uygundur.

Geçerliliğe İlişkin Faktör Analizleri

Örnekleme büyüklüğünün istatistik için yeterli duruma ulaşması ve veri setinin üç değerlerden arındırılması ölçek geliştirmede yapılacak ilk işlemlerdendir. Bu kapsamda ölçekte yer alan her bir maddenin Mahalanobis uzaklık değerleri belirlenmiş ve 0.01’den küçük olan üç madde ölçekten çıkarılarak ölçek üç değerlerden arındırılmıştır.

Ölçekte pilot uygulamada madde sayısının 5 katı kadar öğrenciye ulaşılmıştır (Child, 2006). Kass ve Tinsley (1979) ideal örnekleme büyüklüğünün ölçekteki soru sayısının beş ile on katı arasında olması gerektiğini belirtmektedir (Seçer, 2015: 79). Bu kapsamda faktör analizinin

sağlıklı sonuç vermesi için ilk öncül olan örneklem büyüklüğünün uygun olduğu görülmektedir. KMO-Bartlett's analizine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: YOİAÖ KMO ve Bartlett's Testine ilişkin veriler

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,713
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	1826.866
df	465
Sig.	,000

Tablo 1'de ölçeğin KMO değerinin 0,71 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda KMO değerinin 0,70'den büyük olması nedeniyle örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir (Seçer, 2013: 119).

KMO değerine bakıldıktan sonra her bir maddenin ortak faktördeki varyansları açıklama oranlarına ilişkin bilgi veren “communalities” tablosuna bakıldığında maddelerin tamamının ortak varyansı açıklama değeri 0,10'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ortak varyans açıklama oranları faktör analizi için uygundur (Seçer, 2013: 126). Madde ortak faktör varyanslarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: YOİAÖ madde ortak faktör varyanslarına ilişkin veriler

Maddeler	İnitial	Extraction	Maddeler	İnitial	Extraction
M1	1.000	,621	M17	1.000	,756
M2	1.000	,632	M18	1.000	,634
M3	1.000	,610	M19	1.000	,515
M4	1.000	,711	M20	1.000	,695
M5	1.000	,658	M21	1.000	,691
M6	1.000	,657	M22	1.000	,697
M7	1.000	,664	M23	1.000	,684
M8	1.000	,713	M24	1.000	,692
M9	1.000	,575	M25	1.000	,760
M10	1.000	,673	M26	1.000	,706
M11	1.000	,669	M27	1.000	,611
M12	1.000	,463	M28	1.000	,542
M13	1.000	,596	M29	1.000	,695
M14	1.000	,634	M30	1.000	,651
M15	1.000	,585	M31	1.000	,614
M16	1.000	,618			

“Compenent matrix” maddelerin faktörlere dağılımı hakkında bilgi veren bir tablo olup madde faktör yük değerlerini vermektedir. Genel kanı madde faktör yüklerinin 0,30'dan yüksek olmasıdır. Tablo 3'e bakıldığında 3, 8, 9, 10, 21 ve 27. maddelerin madde faktör yük değerlerinin 0,30'un altında olduğundan ölçekten çıkartılmıştır. Madde faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: YOİAÖ'ne ilişkin madde-faktör bileşen tablosu

Faktörler	Faktörler		
	1	2	3
Madde30	,684		
Madde07	,666		
Madde26	,641		
Madde28	,629		
Madde12	,613		
Madde23	,612		
Madde20	,592		
Madde18	,565		
Madde25	,559		
Madde19	,549		
Madde11	,544		
Madde29	,540		
Madde01	,535		
Madde31	,508		
Madde22	,508		
Madde06	,507		
Madde24	,499		
Madde15	,469		
Madde10	,292		
Madde17		,592	
Madde08		-,518	
Madde16		,497	
Madde09		-,392	
Madde21		-,353	
Madde03		,202	
Madde13			,544
Madde02			,489
Madde04			,485
Madde05			,480
Madde27			-,409
Madde14			,375

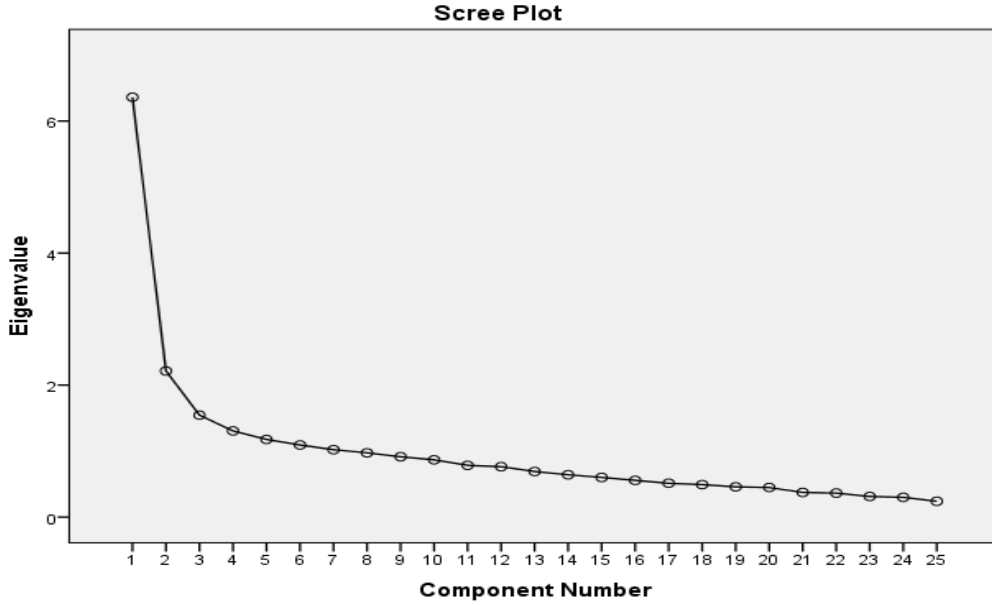
Component matrix tablosuna bakıldıktan sonra döndürme işlemi yapılmış ve Rotated Component Matrix Tablosu (döndürülmüş madde bileşenleri) oluşturulmuştur. Döndürme işlemi sonrası binişik maddeler incelenmiştir ancak binişik madde olmadığı gözlenmiştir. Bu kapsamda madde varyans yük değeri 0,30'ın altında olan maddeler çıkartıldıktan sonra ölçeğe ilişkin dönüştürülmüş matris verileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Döndürme sonrası YOİAÖ madde faktör yük değerleri

	Döndürülmüş Faktör Matrisi	Faktörler		
		1	2	3
Soru 1	Madde26	,758		
Soru 2	Madde18	,712		
Soru 3	Madde13	,693		
Soru 4	Madde30	,639		
Soru 5	Madde04	,621		
Soru 6	Madde31	,584		
Soru 7	Madde25	,581		
Soru 8	Madde28	,533		
Soru 9	Madde17	,522		
Soru 10	Madde24	,468		
Soru 11	Madde14	,466		
Soru 12	Madde29	,420		
Soru 13	Madde06		,663	

Soru 14	Madde07	,659
Soru 15	Madde12	,621
Soru 16	Madde23	,609
Soru 17	Madde19	,567
Soru 18	Madde20	,489
Soru 19	Madde22	,462
Soru 20	Madde11	,433
Soru 21	Madde01	,405
Soru 22	Madde15	,376
Soru 23	Madde02	,571
Soru 24	Madde05	,506
Soru 25	Madde16	,451

Tablo 4'e bakıldığında ölçek 25 soru ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. 4, 13, 14, 17, 18, 24, 25, 26, 28, 29, 30 ve 31. maddeler birinci alt faktörde; 1, 6, 7, 11, 12, 15, 19, 20, 22 ve 23. maddeler ikinci alt faktörde; 2, 5 ve 16. maddeler ise üçüncü alt faktörde yer almaktadır. Birinci



alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0,42-0,75; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin 0,37-0,66; üçüncü alt faktörde yer alan maddelerin 0,45-0,57 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin faktör sayısı ile ilgili bilgi veren Scree Plot Grafiği Çizelge 1'de gösterilmiştir. Çizelge 1'e göre ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmektedir

Çizelge 1: YOİAÖ'ne ilişkin scree plot çizelgesi

Ölçekte yer alan faktörler ve her bir alt faktörün açıklanma oranlarına ilişkin bilgileri veren toplam açıklanan varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: YOİAÖ'nin alt faktörlerine ilişkin açıklanan varyans oranları

Açıklanan Toplam Varyanslar								
Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Toplam	Varyanslar	Birikimli varyanslar	Toplam	varyanslar	Birikimli varyanslar	Toplam	varyanslar	Birikimli varyanslar
1	6,412	25,648	6,412	25,648	25,648	4,042	16,168	16,168
2	2,159	8,637	2,159	8,637	34,284	3,945	15,778	31,946
3	1,906	7,626	1,906	7,626	41,910	2,491	9,964	41,910

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 5'e bakıldığında birinci faktör ölçüğe ilişkin toplam varyansın %16,16'ini; ikinci faktör %15,77'ünü; üçüncü faktör %9,96'ünü açıklamaktadır. Üç faktörün toplam açıkladıkları varyans ise %41,91'dur.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemede tek uygulamaya dayalı yöntemlerden iki yarı güvenirliliği ve Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır. İki yarı güvenirliliğinde Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerlerine bakılmıştır. Güvenirlilik analizlerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

İki Yarı Güvenirliliğine İlişkin Veri Analizleri:

Güvenirliliği hesaplamada tek uygulamaya dayalı yöntemlerden olan iki yarı güvenirliliği testin tesadüfü olarak iki eşit parçaya bölünmesi ve bu iki yarılar arasındaki korelasyonu hesaplama üzerine yapılandırılmıştır (Özbek, 2010: 57). İki yarı güvenirlilik analizinde Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerlerine bakılmıştır. İki yarı güvenirlilik analizine ilişkin bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: YOİAÖ Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerlerine ilişkin veriler

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,740
		N of Items	13a
	Part 2	Value	,850
		N of Items	12b
	Total N of Items		25
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,733
	Unequal Length		,734
Guttman Split-Half Coefficient			,724

Tablo 6'ya bakıldığında Spearman-Brown korelasyon değerinin 0,73 ve Guttman Split-Half değerinin ise 0,72 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ölçeğin iki yarı güvenirlilik düzeyinin 0,73 olduğu görülmekte olup bu değer iki yarı güvenirliliği açısından yeterli düzeydedir (Nunnally, 1978'den akt. Tavşancıl, 2010, s. 29).

Chronbach Alpha Yöntemi

Güvenirlilik belirlemede iki yarıdan farklı olarak Cronbach's Alpha değerine de bakılmıştır. Tablo 7’de alpha değerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 7: YOİAÖ Cronbach's Alpha değerine ilişkin bilgiler

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,869	25

Tablo 7’ye göre ölçeğin geneline ilişkin Chronbach Alpha katsayısının 0,87 olduğu görülmektedir. Bu değere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir (Seçer, 2013: 179).

Ölçek son hali ile 3 faktör ve 25 sorudan oluşmaktadır. Analizler sonucunda ölçekte yer alan her bir alt faktör isimlendirilmiş ve birinci alt faktöre “metin olgusu”, ikinci alt faktöre “karakter olgusu” ve üçüncü alt faktöre “yazar olgusu” ismi verilmiştir.

Ölçek 25 sorudan oluştuğundan puanlama olarak 100/25 formülünü esas alarak her bir soruya 4 puan verilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda 0-40 arası puanlara “düşük algı”; 41-70 arası puanlara “orta düzey algı” ve 71-100 arası puanlara ise “yüksek düzeyde algı” isimlendirilmesi yapılmıştır. Ölçeğin ilk boyutunda yer alan maddeler ve madde yük değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: YOİAÖ’nin metin olgusu alt boyutuna ilişkin boyutlar, maddeler ve madde yük değerleri

Alt faktörler	Ölçekteki numarası	Madde	Madde Yük Değeri
1. alt faktör metinbilgileri	1	Okuduğum metinde 5N1K sorularına yanıt ararım.	,758
	2	Okuduğum metinde yer alan olayları belirlerim.	,712
	3	Okuduğum metinde yer alan olayları kendi yaşamım ile ilişkilendiririm.	,693
	4	Okuduğum metinde yer alan olayların kendi duygusal durumum üzerindeki etkisini belirlerim.	,639
	5	Okuduğum metne yeni bir son eklerim.	,621
	6	Okuduğum metne yeni bir olay kurgusu eklerim.	,584
	7	Okuduğum metinde geçen zaman olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	,581
	8	Okuduğum metinde geçen mekan olgusunu değiştirip yeniden yazarım.	,533
	9	Okuduğum metinde geçen olayların sebeplerini sorgularım.	,522
	10	Okuduğum metinde geçen olaylara çözüm önerileri sunarım.	,468
	11	Okuduğum metinde hoşuma giden yerleri belirlerim.	,466
	12	Metni okumadan önce ne öğrenmek istediğimi belirlerim.	,420

Sonuç

Ölçek son hali ile 3 boyut ve 25 sorudan oluşmaktadır. Analizler sonucunda ölçekte yer alan her bir boyut isimlendirilmiş ve birinci boyuta “metin bilgileri”, ikinci boyuta “yazar bilgileri” ve üçüncü boyuta “karakter bilgileri” ismi verilmiştir. Birinci boyutta yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.420-0.758; ikinci boyutta yer alan maddelerin 0.376-0.663; üçüncü boyutta yer alan maddelerin 0.451-0.571 arasında değişmektedir. Birinci faktör ölçüğe ilişkin toplam varyansın %16.16’ini; ikinci faktör %15.77’ünü; üçüncü faktör %9.96’ünü açıklamaktadır. Dört faktörün toplam açıkladıkları varyans ise %41.91’dir. Ölçeğin geneline ilişkin Chronbach Alpha katsayısı 0.87’dir. Bu değere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir (Seçer, 2013, s. 179). Ölçeğe ilişkin Spearman-Brown korelasyon değeri 0.73 ve Guttman Split-Half değeri ise 0.72’dir. Bu kapsamda ölçeğin iki yarı güvenilirlik düzeyinin 0.73 olduğu görülmekte olup bu değer iki yarı güvenilirliği açısından yeterli düzeydedir.

Literatüre bakıldığında özellikle Türkiye’de yaratıcı okuma ile ilgili sınırlı sayıda çalışma göze çarpmaktadır. Uzun (2009) araştırmasında, Moorman ve Ram’ın geliştirdiği (1994a 1994b, 1999) işlevsel okuma kuramını incelemiştir. Türkel ve Ünlücömert (2013) çalışmalarında “Adım adım yaratıcı okuma” adını verdikleri okuma yöntemiyle gerçekleştirilen okuma süreçlerine ilişkin öğrenci değerlendirmelerini betimlemişlerdir. Aytan (2014a) çalışmasında yaratıcı okumanın alan yazındaki durumuna dikkat çekmek ve yaratıcı okumanın hangi aşamalardan geçtiğini göstermeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi ile yürütülen çalışmada yaratıcı okumada kullanılan stratejiler, yaratıcı okuma süreci ve yapısına ilişkin bilgiler verilmiştir. Aytan (2014b) çalışmasında yaratıcı okumanın ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanımının etkililiğini ve öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan yaratıcı okuma eğitim programının öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri ve Türkçe dersleri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Aytan (2016) araştırmasında Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılık becerileri ve Türkçe dersleri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hızır (2014) çalışmasında yaratıcı okuma yoluyla yapılan etkinliklerle bireylerin yaratıcı düşünme, yaratıcı ürünler ve yaratıcı çözümler ortaya koyma becerilerini artırmayı hedeflemiştir. Yaratıcı okumanın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceği hipoteziyle yapılan çalışmada bir grup ortaokul öğrencisine Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmış, ardından yaratıcı okuma etkinlikleri düzenlenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin anlamlı ölçüde arttığı görülmüştür. İlgili literatüre bakıldığında yaratıcı okuma ile ilgili algıları ölçecek bir ölçme

aracının geliştirilmediği görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın bu açığı kapatması düşünülmektedir.

Öneriler

Alan yazına bakıldığında yaratıcı okuma ile ilgili gerek Türkiye’de gerekse dünyada fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir okuma çeşidi olan yaratıcı okuma ile ilgili akademik çalışmaların az olması beklenmedik bir durumdur. Yaratıcı okuma başarısını veya yaratıcı okumaya ilişkin algıların belirlenmesi yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinde ya da atılacak adımlarda önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında şu öneriler sıralanabilir:

- Yaratıcı okuma başarısını tespit edecek ölçme araçları geliştirilebilir.
- Literatürde yaratıcı okumaya ilişkin bir tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Tutumun başarıda etkili olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi bu kapsamda ölçme araçlarının hazırlanması önem arz etmektedir.
- Öğretmenlerin yaratıcı okuma algısını tespit edecek ölçme araçları geliştirilebilir.
- Öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algıları ile ilgili kuramsal çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- ADA, A. F. (1987). Creative Reading A Relevant Methodology For Language Minority Children, Theory, Research, and Applications: Selected Papers from the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education (16th, Denver, Colorado, March 30-April 3, 1987).
- ALWİN, D. F. (1992). Information Transmission in the Survey Interview: Number of Response Categories and the Reliability of Attitude Measurement, *Sociological Methodology*, 22, 83-118.
- AYTAN, N. (2014a). Okuma Çeşidi Olarak Yaratıcı Okumaya Genel Bir Bakış, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 651-667.
- AYTAN, N. (2014b). *Türkçe Derslerinde Yaratıcı Okuma Uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AYTAN, N. (2016). Yaratıcı Okuma Becerisiyle Zenginleştirilmiş Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 23-44.
- BARNHARDT, M. M. (1963). Developing Creativity in Reading, *Reading Horizons*, 4 (1). 7-10.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş. VE DEMİREL, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi.
- CHANG, L. (1994). A Psychometric Evaluation of 4-Point and 6-Point Likert-Type Scales in Relation to Reliability and Validity, *Applied Psychological Measurement*, 18 (3), 205-

- 215, <http://apm.sagepub.com/content/18/3/205.full.pdf> adresinden 14.11.2016 tarihinde erişilmiştir.
- CHİLD, D. (2006). *The Essentials Of Factor Analysis*. (3. Baskı). London: Continuum.
- COZZARİN, J. R. (2005). Creative Readings . . . And More!, *Amwa Journal*, 20 (4), 165
- DAWSON, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*, New York: *Taylor & Francis e-Library*
- DİLWORTH, C. B. (1977). The Reader as Poet: A Strategy for Creative Reading, *The English Journal*, 66 (2), 43-47.
- DOLLİNS, C. A (2016). Crafting Creative Nonfiction: From Close Reading to Close Writing, *The Reading Teacher*, 70 (1).
- DUNN, S. (1979). The Gifted Student in the Intermediate Grades: Developing Creativity Through Reading, *Reading Horizons*, 19 (4). 276-279.
- İŞLER, A. Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okur Yazarlık Ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 153-161.
- HIZIR, B. (2014). İlköğretimde Yaratıcı Okumanın Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KÖKLÜ, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi Ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (2).
- LEHMAN, C., VE ROBERTS, K. (2014). *Falling In Love With Close Reading: Lessons For Analyzing Texts—And Life*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- MCVEY, D. (2008). Why All Writing is Creative Writing. *Innovations in Education & Teaching International*, 45(3), 289–294.
- MEB (2011). PISA Türkiye, Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2015). İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MİCELL, D. (2006). Creative Readings, *Amwa Journal*, 21 (3). 133.
- MOORMAN, K. VE RAM, A. (1994). A Functional Theory of Creative Reading. Technical Report Series. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- MOORMAN, K. VE RAM, A. (1996). The Role of Ontology in Creative Understanding, In *Proceedings of the 18th Annual Cognitive Science Conference*, San Diego
- MORLEY, D. (2007). *Creative Writing*, New York: Cambridge University Press.
- MORLOCK, F. (2007). The Institute For Creative Reading, <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=073ac8ce-2f84-42c4-89cf-7122dd15ac0b%40sessionmgr4010&vid=0&hid=4212> adresinden 06.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- NETTLE, D. (2009). *The Evolution Of Creative Writing, The Psychology Of Creative Writing* içinde (Edi: S.B.Kaufman ve J.C.Kaufman). New York: Cambridge University Press.
- OECD (2015). *PISA 2015 Results in Focus*, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden 14.06.2017 tarihinde erişilmiştir.

- ÖZBEK, Ö. Y. (2011). Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler, Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme İçinde (Edi. S. Tekindal), 44-87, Ankara: Pegem Akademi.
- PRESTON, C. C. ve COLMAN, A. M. (2000). Optimal Number Of Response Categories İn Rating Scales: Reliability, Validity, Discriminating Power, And Respondent Preferences, *Acta Psychologica*, 104, 1-15.
- RİTCHİE, S. J., LUCİANO, M., HANSELL, N. K., WRİGHT, M. J. VE BATES, T. C. (2013). The Relationship Of Reading Ability To Creativity: Positive, Not Negative Associations, *Learning And Individual Differences* 26, 171-176.
- SCANLON, J. (2006). Reading, Writing, And Creativity. *Business Week Online*, 00077135, 10.
- SEÇER, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz Raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEÇER, İ. (2015). SPSS ve LISREL İle Pratik Veri Analizi: Analiz Ve Raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SMALL, R. V. VE ARNONE, M. P. (2011). Creative Reading-The Antidote To Readicide, *Knowledge Quest Reversing Readicide*, 39 (4). 12-15.
- SMİTH, E. H. (1965). Developing Creative Reading Author, *Journal Of Reading*. 8 (4), 278-282.
- STURGELL, I. (2008). Touchstone Texts: Fertile Ground For Creativity. *Reading Teacher*, 61(5), 411-414.
- TAVŞANCIL, E. (2010). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi (4. Bs), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- RİTCHİE, S. J., LUCİANO, M., HANSELL, N. K., WRİGHT, M. J. VE BATES, T. C. (2013). The Relationship Of Reading Ability To Creativity: Positive, Not Negative Associations, *Learning And Individual Differences* 26, 171-176.
- TUZLUKOVA, V., ELTAYEB, C. ve GİLHOOLY, 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 İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (12). 1345-1358.
- UZUN, G. L. (2009). Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- WANG, A. Y. (2012). Exploring The Relationship Of Creative Thinking To Reading And Writing, *Thinking Skills and Creativity* 7, 38- 47.
- WIKSTROM, M. (1976). *Creative Reading for the Gifted Child*, Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association Plains Regional, Conference. Wichita, Kansas, March 4-6.
- YAZICI, T. VE TOPALAK, Ş. İ. (2013). Yaratıcı Düşünme Becerisinin Müzik Öğretiminde Kullanılabilirliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 195-204.