

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI OKUMA ALGISI OKUMA KAYGISI ve KİTAP OKUMA MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Engin KAYIR
Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
enginkayr@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0785-0692

Doç.Dr. Mehmet KATRANCI
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
mtkatranci@kku.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7786-8647

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 15.12.2021

Revize Tarihi: 25.12.2021

Kabul Tarihi: 29.12.2021

Atıf Bilgisi: Kayır, E. ve Katrancı, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı okuma kaygısı ve kitap okuma motivasyonu arasındaki ilişki. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 1(2), 129-148.

ÖZ

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı, okuma kaygısı ve kitap okuma motivasyonunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; öğrencilerin yaratıcı okuma algısı, okuma kaygısı ve kitap okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 301 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği, Okuma Kaygısı Ölçeği ve Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı okuma algısının orta, okuma kaygısının ve kitap okuma motivasyonunun düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı okuma algısının cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve ebeveynlerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Okuma kaygısının kız öğrenciler ve babası üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı okuma algısı ile okuma kaygısı arasında anlamlı, negatif yönlü ve zayıf; okuma kaygısı ile kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı okuma algısı, okuma kaygısı, kitap okuma motivasyonu, ilkokul öğrencileri.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CREATIVE READING PERCEPTION READING ANXIETY AND BOOK READING MOTIVATION

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the creative reading perception, reading anxiety and reading motivation of primary school fourth grade students in terms of various variables; It was aimed to determine the relationship between students' creative reading perception, reading anxiety and reading motivation. The study group of the research, in which the relational screening model was used, consists of 301 primary school fourth grade students determined by the easily accessible sampling method. Personal Information Form, Perception Scale for Creative Reading, Reading Anxiety Scale and Book Reading Motivation Scale were used as data collection tools in the research. A computer aided statistical program was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that the students' perception of creative reading was moderate, while their reading anxiety and motivation to read books were low. It was observed that students' creative reading perception did not differ according to gender, pre-school education status and education level of their parents. It has been determined that there is a significant difference in reading anxiety in favor of female students and those whose fathers are university graduates. It was determined that male students' motivation to read books was significantly high. There was a significant, negative and weak relationship between students' creative reading perception and reading anxiety; It has been observed that there is a significant, negative and moderate relationship between reading anxiety and motivation to read.

Keywords: Creative reading perception, reading anxiety, book reading motivation, primary school students.

Giriş

Eğitimin temel amacı; çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip aynı zamanda toplumun beklentilerini karşılayan bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için bireye

kazandırılması gereken temel beceriler içerisinde eleştirel ve yaratıcı düşünme, üstbilişsel farkındalık, analiz ve sentez yapma gibi üst düzey zihinsel beceriler sayılabilir. Ancak bireye kazandırılması hedeflenen hangi beceri olursa olsun hepsinin özünde okuduğunu anlama becerisi ile doğrudan ya da dolaylı şekilde ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Geçmiş dönemlerde öğrenmenin temelini okuryazar olmak oluştururken, günümüzde okuryazar olmanın yanına; okuma, anlama, yorumlama ve öğrendiklerini kullanabilme becerileri de eklenmiştir (Çakıroğlu, 2007; Tekdemir, 2019). Öğrenmenin ve bilgi edinmenin en önemli anahtarı olan okuma, bireyin okuma yazma öğrendiği ilkökul birinci sınıftan hayatının sonuna kadar ihtiyaç duyduğu bir beceridir. Bu beceriye verilen önem ilkökulun ilk yıllarında yaşamsal olarak gösterililerken, devamında azalmaktadır. (Harrison, 2012; Karatay, 2009). Oysa insanlar için hayatın her anında önemli olan ve önemi günden güne artan okuma becerisi, birey için vazgeçilmez bir yere sahiptir. İşlevsel okuma becerisi edinen birey, yaşadığı toplumu ve dünyayı doğru bir şekilde tanıyacak, dönemin gerekliliklerine daha iyi uyum sağlayabilecektir (Kızgın, 2019, s.8). Okumanın işlevsel olmasının ön koşulu olan anlama becerisini geliştirmiş olan bireyler, okuduklarından çıkarımlar yaparak bunlar hakkında değerlendirmelerde bulunabilirler. İyi okuyucu, yazarın metinde vermek istediği mesajı doğru bir şekilde belirler ve verilen mesajın doğruluğunu sorgular. Bu süreçte eleştirel okuma sürecini işe koşan bireyin yaratıcı okuma becerisi ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, okunan metnin hayal gücü kullanılarak yaratıcı bir tavırla yeniden inşa edilmesi kalıcı anlama açısından oldukça önemlidir (Yetgin ve Katrancı, 2021).

Yaratıcı okuma becerisi, özünde yaratıcılığı barındırmaktadır. Yaratıcılık; kalıpların dışına çıkmak, yeni yollar bulmak, hayata farklı açılardan bakmak, bilinmeyenlere karşı meraklı olmak, problemlere farklı çözümler üretmek, yeni bir yöntem veya teknik geliştirmek ya da var olanlara eklemeler yapabilmek, başkalarının izlediği yoldan çıkarak yeni düşünceler ortaya koyabilmektir (Özerbaş, 2011). Emanuel ve Challons-Lipton'a (2012, s.1-2) göre yaratıcı bireyler "mevcut bilginin farkında olmalı, kendi akıl yürütme becerilerine güvenmeli, farklı görüşlere karşı açık fikirli olmalı, önyargıdan uzak olmalı, farklı fikir ve görüşleri değerlendirirken esnek olmalı"dır. Hayatın her anında kullanılan ve tecrübeler sunan yaratıcı okuma, bireyin mevcut bilgilerini farklı bakış açısıyla değerlendirerek yeni çıkarımlarda bulunmasına ve fikirlerini revize etmesine olanak sağlayan bir okuma türüdür (Deboer, 1963; Ramsey, 1930). Yaratıcı okuma; anlama, yorumlama, sorgulama becerilerinin dışında metinde anlatılan olaylarla bireyin kendi yaşamı arasında bağ kurmasını, kendini olayı içine çekmesini, metindeki kişiler arasında empati kurmasını da gerektirmektedir (Çotuksöken, 2006). Yaratıcı okuma, doğası gereği bireyi sürekli aktif kıldığı için alıcı dil becerisi olan okumayı, verici bir dil becerisine dönüştürmektedir (Uzun, 2009). Her öğrenci yaratıcı okuyucu olma potansiyeline sahiptir. Öğrencilerin, bu potansiyellerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi konusunda gereksinim duydukları tek şey doğru bir yönlendirme (Dunn, 1979, s.276). Yaratıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Smith (1965, s.282) yaratıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlere şu etkinlikleri önermektedir:

- Yazarın fikrini farklı şekilde yorumlama ya da farklı durumlara uyarlamak için ekleme yapma çalışmaları,
- Yarım bırakılmış bir hikâyenin tamamlanması,
- Yazar tarafından tartışılan sorularla ilgili problemlerin öğrenciler tarafından listelenmesi,
- Bağlantısı olmayan iki durum hakkında benzeşim kurma,
- Bağlantısı bulunan iki durum hakkındaki farklılıkların belirlenmesi,
- Yazarın söylediklerinden ve çözüm önerilerinden farklı öneriler sunulmasının istenmesi,
- Yazarın sonuçlarından farklı olan çıkarımlar yapılmasının istenmesi,
- Tamamlanmış olan bir şiire yeni bir satır/dize eklenmesi,
- Metafor geliştirme çalışmaları.

Small ve Arnone (2011, s.15) ise yaratıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde grup çalışmalarının bireysel çalışmalara göre daha etkili olduğunu belirtmekte; bu kapsamda ikili gruplara ayrılarak okuma çalışmaları yapılmasını, üst sınıflardaki öğrencilerin deneyimlerinin dijital

platformlarda paylaşılmasının sağlanmasını ve drama çalışmaları yapılmasını önermektedirler. Böylece yaratıcı okuma çalışmaları ile öğrencilerin okuma etkinliklerinden zevk almaları sağlanarak okumaya yönelik motivasyonlarının artmasına da katkıda bulunulabilecektir. Çünkü motivasyon, okuma etkinliğinin başlamasında ve devam ettilmesinde önemli bir etkidir. Bireyin bir davranışı gösterebilmesi için harekete geçmesi ve bu davranışın kalıcı olması için itici bir güç olarak tanımlanan motivasyon (Atay, 2014), okuma alışkanlığının kazanılması sürecinde en önemli değişkenlerden biridir (Saraçlı Çelik, 2019). Çünkü motive olmuş öğrencilerin okumaya yönelik istekleri artar ve böylece okuma alışkanlığı kazanmaları da kolaylaşır (Gambrell, 2011; Katrancı, 2015b). 1940'lı yıllara kadar sadece dışsal olarak dikkate alınan motivasyon, toplumsal ihtiyaçlar gereği sonraki yıllarda içsel motivasyon olarak da ele alınmaya başlamıştır (Özsoy, 2014, s.37). Merak ve istekleri karşılamak için yapılan etkinlikler içsel, etkinliğin getirisine (ödül) odaklanılarak yapılanlar ise dışsal motivasyonla gerçekleştirilir (Ryan ve Deci, 2000, s.60). Yıldız ve Akyol (2011) tarafından beşinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada içsel motivasyonun öğrencilerin okuduklarını anlama için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiği belirlenmiştir. Farklı bir ifade ile öğrencinin okumaya yönelik merak ve ilgisinin yüksek olması, okuma sürecinde okuma materyaline odaklanmasına ve bu süreçte zihinsel becerileri daha işlevsel bir şekilde kullanmasına yardımcı olmaktadır. Ancak dışsal motivasyon olarak ifade edilebilecek sadece öğretmenin beklentilerini karşılama, çevreyle iletişim kurma ya da iyi bir okuyucu olarak tanınma amacıyla yapılan okuma etkinlikleri okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemekte; daha iyi olmaya yönelik rekabet, okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağlamaktadır.

Okumaya yönelik motivasyonun yeterli düzeyde olmaması, nihai amaç olan anlamının önündeki engellerden biridir. Okuma eylemini gerçekleştirmenin önündeki engellerden biri de okuma kaygısıdır. Çünkü okuma kaygısı bireyin okuma etkinliğine motive olmasını engellemektedir (Karaduman, 2004). Bireylerin bir tehlikeye karşı kendini savunma şekli olan kaygı; utanma, terleme, titreme, heyecanlanma, tedirgin ruh hali, uyku düzensizliği, okuma görevlerinden kaçınma ve çabuk sıkılma gibi durumlarla kendini gösterebilmektedir (Kaya ve Varol, 2004; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Tunçel, 2014). Okunan metnin uzunluğu, hatalı okuma gerçekleştirme korkusu vb. durumlar öğrencilerde okuma kaygısına sebep olabilmektedir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016, s.253). Okuma kaygısı, bireyin bilgiyi uzun süreli bellekten çağırma hızını ve işe koşma yeterliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Kardaş ve Esendemir, 2020). Kaygının olumsuz etkileri olmasına rağmen bireye olumlu etkileri de bulunmaktadır. Örneğin bireyin yaşadığı ölüm korkusu onu daha sağlıklı ve tedbirli yaşamaya yönlendirebilir ya da bir işin başarısızlıkla sonuçlanması endişesi bireyi daha çok çalışmaya sevk edebilir (Akgün ve Aydın, 2007, s.284). Ancak kaygının yüksek düzeyde olması okumanın amacına ulaşmasını engellemektedir (Zin ve Rafik Galea, 2010, s. 41).

Alanyazında okuma motivasyonunu konu alan araştırmalar (Arı ve Demir, 2013; Bulut, 2013; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz 2010; Gök, 2019; Güngör, 2009; Kızgın, 2009; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Okur, 2017; Ülper, 2011; Yıldız, 2013), okuma kaygısını konu alan araştırmalar (Alisinanoğlu ve Ulutaş, Uçgun, 2016; Arslan, 2017; Bağcı ve Baz, 2019; 2003; Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman, 2019; Dursun, 2018; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Yıldız ve Ceyhan, 2016) yer aldığı görülmüştür. Ancak yaratıcı okumayı konu alan araştırmaların (Aytaç, 2014; Han, 2020; Kasap, 2019; Uzun, Bozkurt ve Erdoğan, 2011; Yetgin, 2020; Yılmaz, 2009), sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı okuma, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısını birlikte ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek sonuçların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; öğrencilerin yaratıcı okuma algısı, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı hangi düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı; cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve ebeveynlerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı hangi düzeydedir?

4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı; cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve ebeveynlerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu hangi düzeydir?
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu; cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve ebeveynlerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı, okuma kaygısı ve kitap okuma motivasyonu arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008, s.77). İlişkisel tarama ise değişkenlerin ölçülmesi ve aralarında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2020, s.45).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırıkkale ili merkezindeki resmî ilkokulların dördüncü sınıfında öğrenim gören 153 erkek, 148 kız olmak üzere toplam 301 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri COVID 19 salgını nedeniyle okulların uzaktan eğitimde olduğu süreçte toplanmıştır. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme; zaman, emek ve maliyet kaybını en aza indirmek ve araştırmaya pratiklik katmak amacıyla araştırmacının ulaşabileceği en kolay ögelere yönelerek veri toplamasıdır (Gürbüz ve Şahin, 2018; Patton, 2015).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeği, Okuma Kaygısı Ölçeği ve Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere yönelik bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilerin; cinsiyetini, okul öncesi eğitim alma durumunu ve ebeveynlerinin öğrenim düzeyini belirlemeye yönelik dört soru bulunmaktadır.

Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algısını belirlemek için Yurdakal ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; Metin Olgusu, Karakter Olgusu ve Yazar Olgusu isimleri verilen ve toplam varyansın % 41.91'ini açıklayan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 25 maddeden oluşan ölçek "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum" ve "Katılmıyorum" şeklinde üçlü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87, bu araştırma kapsamında hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .92'dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 75'tir.

Okuma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısını belirlemek amacıyla geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları açımlayıcı faktör analizi için 410, doğrulayıcı faktör analizi için 220 olmak üzere toplam 630 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Tek faktörlü bir yapı gösteren ve 29 maddeden oluşan ölçek “Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Nadiren”, “Hiçbir zaman” şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik .95, bu araştırma kapsamında hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .96’dır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145’tir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamakta ve ölçekten alınan puanın artması, okuma kaygısının da yükseldiğini göstermektedir.

Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu belirlemek amacıyla Katrancı (2015a) tarafından geliştirilen Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Okuma Sevgisi ve Okuma Sebebi olarak isimlendirilen iki alt boyuttan oluşan ölçek, toplam varyansın %46.29’unu açıklamaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .85, bu araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise .86’dır. Ölçek; “Bana Uygun”, “Bana Biraz Uygun” ve “Bana Hiç Uygun Değil” şeklinde üçlü Likert tipinde derecelendirilen ölçekte 14 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 42’dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması COVID-19 salgını önlemleri gereğince okulların uzaktan eğitimde olduğu dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öncelikle araştırmada kullanılacak ölçekler Google Forms aracılığıyla elektronik ortama aktarılmıştır. Kırıkkale il merkezindeki okulların yöneticileri ile iletişime geçilerek araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, araştırmada kullanılacak ölçekler okul yöneticilerine gönderilmiştir. Okul yöneticilerinden onay alındıktan sonra benzer süreç dördüncü sınıf okutan sınıf öğretmenleriyle de gerçekleştirilerek çalışmaya katılmak için gönüllü olan sınıf öğretmenleri aracılığıyla araştırmaya katılmak için gerekli olan çevrimiçi bağlantı adresi öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrencilerden araştırmaya katılmadan önce araştırmanın amacı, ölçeklerin yaklaşık cevaplama süresi ve çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirten bir açıklamayı okuyarak onaylamaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce öğrencilerin veri toplama araçlarından aldıkları toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmiş ve yapılan analizlerde betimsel istatistik sonuçları ile birlikte parametrik olmayan istatistik testlerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda cinsiyete ve okul öncesi eğitim alma durumuna yönelik karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, ebeveyleerin öğrenim durumuna yönelik karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda farklılığın kaynağını belirlemek için Bonferroni düzeltmesi kullanılarak Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 15.02.2021 tarih ve 2021/02 nolu kararı ile etik ilkelere uygun bulunmuştur. Bununla birlikte araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı düzeyleri, betimsel istatistik sonuçlarından yararlanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Algısı Düzeyleri

Boyut	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Algı Düzeyi
Metin Olgusu	301	12.00	36.00	20.61	5.18	Orta
Karakter Olgusu	301	10.00	30.00	17.77	5.46	Orta
Yazar Olgusu	301	3.00	9.00	6.08	1.92	Orta
Genel Yaratıcı Okuma Algısı	301	25.00	75.00	44.47	11.49	Orta

Tablo 1’de yer alan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı okuma algısının ölçeğin; metin olgusu, karakter olgusu ve yazar olgusu alt boyutları ile ölçek genelinde *orta* düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak tüm alt boyutlarda ve ölçek genelindeki ortalama puanların düşük düzey sınırına oldukça yakın olması da dikkat çekici olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Algısının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Erkek	153	154.13	23582.50	10852.50	.525
Kız	148	147.76	21868.50		

Tablo 2’ye göre öğrencilerin yaratıcı okuma algısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre cinsiyetin yaratıcı okuma algısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma algısının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Algısının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Okul Öncesi Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Evet	232	149.77	10974.00	7718.00	.652
Hayır	69	155.14	10705.00		

Tablo 3’te yer alan analiz sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma algısı okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, okul öncesi eğitimin yaratıcı okuma algısına herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma algısının ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Algısının Ebeveynlerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ebeveyn	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Anne	1-İlkokul	59	137.43	3	5.98	.112	-
	2-Ortaokul	60	170.89				
	3-Lise	111	154.73				
	4-Üniversite ve üzeri	71	139.63				
Baba	1-İlkokul	39	184.06	3	7.65	.054	-
	2-Ortaokul	42	148.20				
	3-Lise	125	151.16				
	4-Üniversite ve üzeri	95	138.46				

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı okuma algısının ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre ebeveynlerin anne öğrenim durumunun öğrencilerin yaratıcı okuma algısı üzerinde etkili bir değişken olmadığı ifade edilebilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma kaygısı düzeyine yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Kaygı Düzeyi
301	29	145	51.61	24.61	Düşük

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısının *düşük* düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Öğrencilerin Okuma Kaygısının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Erkek	153	171.31	26210.00	8215.00	.000*
Kız	148	130.01	19241.00		

*<.05

Tablo 6'ya göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma kaygısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sıra ortalaması puanları incelendiğinde bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre kızların erkeklere göre daha az okuma kaygısı yaşadıkları belirtilebilir. Öğrencilerin okuma kaygısının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin Okuma Kaygısının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Okul Öncesi Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Evet	232	151.40	35124.00	7912.00	.885
Hayır	69	149.67	10327.00		

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre okul öncesi eğitimin, öğrencilerin okuma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin okuma kaygısının ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Öğrencilerin Okuma Kaygısının Ebeveynlerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ebeveyn	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Anne	1-İlkokul	59	161.38	3	6.32	.097	-
	2-Ortaokul	60	167.41				
	3-Lise	111	148.52				
	4-Üniversite ve üzeri	71	132.39				
Baba	1-İlkokul	39	182.41	3	9.26	.026*	1-4
	2-Ortaokul	42	161.33				
	3-Lise	125	150.54				
	4-Üniversite ve üzeri	95	134.14				

*<.05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin okuma kaygısının anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği, baba öğrenim durumuna göre ise farklılık gösterdiği görülmektedir. Baba öğrenim

durumuna göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmesi kullanılarak Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılığın babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma kaygısında baba öğrenim durumunun etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düzeyine yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonu Düzeyleri

Boyut	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzye
Okuma Sevgisi	301	8.00	24.00	11.96	3.84	Düşük
Okuma Sebebi	301	6.00	15.00	8.39	2.02	Düşük
Genel Kitap Okuma Motivasyonu	301	14.00	39.00	20.34	5.21	Düşük

Tablo 9’a göre öğrencilerin kitap okuma motivasyonu hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde *düşük* düzeydedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okumaya karşı istekli olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Erkek	153	176.50	27005.00	7420.00	.000*
Kız	148	124.64	18446.00		

*<.05

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan erkek öğrencilerin kitap okuma konusunda kızlardan daha istekli olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun okul öncesi eğitim alma durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunun Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Karşılaştırılması

Okul Öncesi Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Evet	232	159.03	36894.50	6141.50	.003*
Hayır	69	124.01	8556.50		

*<.05

Tablo 11’e göre öğrencilerin kitap okuma motivasyonu, okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgu okul öncesi eğitimin, öğrencilerin kitap okuma motivasyonuna katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunun Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ebeveyn	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Anne	1-İlkokul	59	125.44	3	9.10	.028*	1-4
	2-Ortaokul	60	144.35				
	3-Lise	111	156.42				
	4-Üniversite ve üzeri	71	169.39				
Baba	1-İlkokul	39	156.17	3	2.62	.452	-
	2-Ortaokul	42	131.05				
	3-Lise	125	154.62				
	4-Üniversite ve üzeri	95	152.93				

*<.05

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken, baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Bonferroni düzeltmesi kullanılarak Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda farklılığın annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle annesi üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre anne öğrenim durumunun, öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonu üzerinde etkili olduğu; baba öğrenim durumunun ise herhangi bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma algısı, okuma kaygısı ve kitap okuma motivasyonu arasında ilişki olup olmadığı Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Algısı, Okuma Kaygısı ve Kitap Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki

Değişken	Yaratıcı Okuma Algısı	Okuma Kaygısı	Kitap Okuma Motivasyonu
Yaratıcı Okuma Algısı	1	-.20**	.22**
Okuma Kaygısı		1	-.48**
Kitap Okuma Motivasyonu			1

**<.01

Tablo 13'e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı ile okuma kaygısı arasında anlamlı, negatif yönlü ve zayıf; okuma kaygısı ile kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca yaratıcı okuma algısı ile kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre okuma kaygısının hem yaratıcı okuma algısını hem de kitap okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği belirtilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; öğrencilerin yaratıcı okuma algısı, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu bulguya benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar (Gürer, 2021; Yetgin, 2020; Yılmaz, 2009) yer almaktadır. Gürer'in (2021) ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği deneysel araştırmada öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik ön test puanlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yetgin (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yaratıcı okuma algısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2009) 9-13 yaş grubu öğrencilerle yürüttüğü deneysel çalışmada ise öğrencilerin, araştırmada kullanılan Çocuk Okuma Tutum Ölçeği'nin yaratıcı okuma alt boyutundaki ön test puanlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazında bu çalışma sonucu ile uyuşmayan çalışmalara da rastlanmıştır. Kasap (2019) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmada hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma algısına yönelik ön test puanlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin yaratıcı okuma becerisi bakımından yeterli düzeyde olmadıkları ifade edilebilir. Aktaş (2021) 2019 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarını yaratıcı okumaya uygunluğu bakımından incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda 1-4. sınıf düzeyindeki 103 kazanımdan 14'ünün yaratıcı okumaya uygun olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin yaratıcı okuma becerisi bakımından yeterli düzeyde olmamaları, programdaki kazanımların bu beceriyi yeterli düzeyde desteklememesinden kaynaklanabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma algısının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguya benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar (Can Yaşar ve Aral, 2010; İşleyen ve Küçük, 2013; Öztekin, 2013; Yetgin, 2020) olduğu görülmüştür. Yetgin (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yaratıcı okuma algısının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öztekin (2013) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarıyla

yürütülen çalışmada cinsiyet değişkeninin yaratıcı düşünme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. İşleyen ve Küçük'ün (2013) öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyet değişkeninin yaratıcı düşünce üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Can Yaşar ve Aral'ın (2010) ana sınıfı öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada da öğrencilerin cinsiyetinin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuçtan farklı olarak Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kız öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin erkeklere göre daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaratıcı okuma algısı, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında yaratıcı okuma becerisi ile okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak Yenilmez ve Çalışkan (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür. Can Yaşar ve Aral'ın (2010) gerçekleştirdiği araştırmada ise çalışmaya katılan okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin okul öncesi eğitim almayanlara göre anlamlı düzeyde daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Yaşamın ilk yıllarında kazanılan temel bilgi ve becerilerin kalıcı etkileri dikkate alınarak okul öncesi eğitim döneminin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir basamak olduğu ifade edilebilir (Katrancı, 2020; Yeşilyurt 2020). Araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü sınıf düzeyinde oldukları dikkate alınarak okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında birinci sınıf düzeyinde yaratıcı düşünme becerisi bakımından bir farklılık olsa da geçen zaman içerisinde bu farklılığın kapanmış olabileceği belirtilebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı okuma algısının, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe ev ortamında yapılan etkinliklerin de çocukların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Ancak araştırma sonucunda bu düşüncüyü destekleyecek bir bulguya ulaşılamamıştır. Yetgin (2020) tarafından yapılan araştırmada da bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde ebeveynlerin öğrenim düzeyinin öğrencilerin yaratıcı okuma algısı üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya benzer şekilde öğrencilerin okuma kaygısının düşük olduğunu tespit eden araştırmalar (Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Yıldız ve Ceyhan, 2016) bulunmaktadır. Ancak alanyazında öğrencilerin okuma kaygısına yönelik farklı bulgulara ulaşan çalışmalar da yer almaktadır. Dursun (2018), Kuşdemir ve Katrancı (2016), Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin okuma kaygısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman (2019) ve Uçgun'un (2016) ortaokul öğrencileriyle, Bağcı ve Baz'ın (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarda da öğrencilerin okuma kaygısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Türkben'in (2020) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada ise öğrencilerin okuma kaygısının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma kaygısının farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Bu farklılığın araştırmaların örneklemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin okuma kaygısının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir ifade erkek öğrencilerin okuma kaygısı kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Alanyazında bu bulguya benzer şekilde erkek öğrencilerin okuma kaygısının kızlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirleyen araştırmalar (Bağcı ve Baz, 2019; İzci ve Kaya, 2021) bulunmaktadır. Ancak bu sonuçtan farklı olarak kız öğrencilerin okuma kaygısının daha yüksek olduğu (Uçgun, 2016) ya da cinsiyetin okuma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı (Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman, 2019; Dursun, 2018; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Tonka, 2020; Yıldız ve Ceyhan, 2016) sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuma kaygısı, okul öncesi eğitim alma durumuna farklılık göstermemektedir. Alanyazında okuma kaygısı ile okul öncesi eğitim alma durumu

arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Dursun (2018) tarafından yapılan çalışmada, mevcut çalışmaya benzer şekilde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İzci ve Kaya'nın (2021) ortaokul beşinci sınıf, Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğrencilerin okuma kaygısının okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ogelman ve Sarıkaya (2013) ise çalışmalarında, okul öncesi eğitimin, öğrencilerin genel kaygı düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısının anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen sonuca ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Arslan (2017) ve Tonka (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin okuma kaygısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Dursun (2018) ile Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalarda da okuma kaygısının anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alisinanoğlu ve Ulutaş'ın (2003) tarafından ilkökul öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin annelerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman'ın (2019) yapmış oldukları çalışmada, çalışmada kullanılan ölçeğin sadece okuduğunu anlama ve çözümlenme alt boyutunda annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu diğer alt boyutlar ile ölçek genelinde ise herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı şekilde İzci ve Kaya'nın (2021) ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygısını incelediği çalışmada öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyi yükseldikçe okuma kaygısının da anlamlı şekilde düştüğü tespit edilmiştir. Kuşdemir ve Katrancı'nın ilkökul dördüncü sınıf, Uçgun'un (2016) ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarda da öğrencilerin okuma kaygısının anne öğrenim düzeyi yükseldikçe anlamlı düzeyde düştüğü belirlenmiştir.

Okuma kaygısının baba öğrenim durumuna göre karşılaştırılması sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın babası ilkökul mezunu olan öğrencilerle üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Alanyazında bu bulguya benzer sonuca ulaşan araştırmalar (Arslan, 2017; İzci ve Kaya, 2021; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Tonka, 2020; Uçgun, 2016) yer almaktadır. İzci ve Kaya (2021) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmada öğrencilerin okuma kaygısının baba öğrenim düzeyi yükseldikçe anlamlı düzeyde düştüğü görülmüştür. Tonka'nın (2020) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin okuma kaygısının babası ilkökul mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen çalışmada babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma kaygısının babası ilkökul mezunu olanlardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dursun (2018) ile Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) ilkökul öğrencileri, Uçgun'un (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalarda öğrencilerin okuma kaygısının baba öğrenim düzeyi yükseldikçe anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman (2019) tarafından yapılan çalışmada, çalışmada kullanılan ölçeğin okuduğunu anlama ve çözümlenme alt boyutunda babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu diğer alt boyutlar ile ölçek genelinde ise herhangi bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan farklı şekilde Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) yürüttüğü çalışmada ise baba öğrenim durumunun okuma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe eğitime yönelik bakışları ve çocuklarının eğitimiyle ilgilenme düzeyleri, okuma konusunda çocuklarına model olma durumları olumlu yönde değişebilir. Ancak anne ve baba öğrenim durumunun öğrencilerin okuma kaygısı üzerindeki etkisine yönelik araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, baba öğrenim durumunun daha fazla sayıdaki çalışmada anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile babanın, öğrencilerin okuma kaygısı üzerinde anneye göre daha fazla etkili olmasının dikkat çekici bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunun *düşük* düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Arıcı'nın (2008) öğrencilerin okumayı neden sevmediklerini ve okumayı alışkanlık haline getirmenin önündeki engelleri belirlemeyi amaçladığı çalışmada; öğrencilerin okunacak kitaplar hakkında bilgi sahibi olmadıkları, ilgi ve yeteneklerine uygun kitaplara ulaşamadıkları için okuma sevgisi kazanamadıkları, kitapları sıkıcı buldukları, bilgiye ulaşmada film ve TV izlemeyi kolay ve eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin kitap okumaya yönelik yeterli motivasyona sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte alanyazında yer alan birçok çalışmanın (Gök, 2019; Katrancı, 2015b; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Okur, 2017; Yıldız, 2013) bu araştırmada ulaşılan okumaya yönelik motivasyonun düşük olması ile ilgili bulgudan farklı sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Katrancı (2015b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunun *orta* düzeyde olduğunu belirlemiştir. Gök'ün (2019) ilkökul birinci sınıf, Okur'un (2017) ilkökul dördüncü sınıf, Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarda, öğrencilerin okuma motivasyonunun *yüksek* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonunun *yüksek* olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe okuma motivasyonunun da düştüğü belirlenmiştir. Alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonunun düşük düzeyde olmasına yönelik bulgunun, çalışma verilerinin pandemi döneminde toplanmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde derslerin uzaktan eğitimle gerçekleştirildiği, öğrencilerin okul ortamından uzak kaldıkları ve öğretmenlerin öğrencileriyle yakından ilgilenemedikleri dikkate alındığında bu durumun, öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunun düşmesine sebep olabileceği ihtimalini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kitap okuma motivasyonu erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç, alanyazında yer alan benzer araştırmaların büyük bir bölümünün sonucu ile tutarlık göstermemektedir. Yıldız (2013) tarafından ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonunun incelendiği çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; dışsal motivasyonunun ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Katrancı'nın (2015b) ilkökul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kızgın'ın (2009) gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin okuma motivasyonunun kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) yaptığı araştırma da öğrencilerin okuma motivasyonunun kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tonka (2020) çalışmasında kitap okuma alışkanlığının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Farklı öğrenim kademelerinde yapılan araştırmalarda da (Arı ve Demir, 2013; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz 2010) kız öğrencilerin okuma motivasyonunun erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yer alan birçok araştırmada kız öğrencilerin okuma motivasyonunun erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; az sayıda araştırmada ise okuma motivasyonunun cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada erkek öğrencilerin okuma motivasyonunun anlamlı düzeyde yüksek olması örneklem farklılığından kaynaklanabilir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma motivasyonunun okul öncesi eğitim almayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okur (2017) araştırmasında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonunun bu eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Gül (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma motivasyonunun almayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan farklı olarak Kurnaz ve Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi eğitim alma durumunun öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim, birçok becerinin ve duyuşsal özelliklerin temelini atıldığı dönemdir. Bu atılan doğru adımlar ilkökul döneminde de desteklendiğinde birey, yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı birçok özelliği kazanabilmektedir. Okuma alışkanlığı ve okuma motivasyonu gibi değişkenlerin temelleri de bu dönemde oluşturulmaktadır. Benzer araştırmaların

sonuçları birlikte değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimin okuma motivasyonu üzerindeki olumlu etkisinin beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiği, bu farklılığın annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerle annesi üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen sonuca ulaşan araştırmalar (Güngör, 2009; Katrancı, 2015b) bulunmaktadır. Katrancı (2015b) tarafından yapılan araştırmada, annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Güngör (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin okudukları kitap sayısının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okudukları kitap sayısının da arttığı belirlenmiştir. Akman ve Akman'a (2017) göre, okuma alışkanlığı çocukluk döneminde başlar ve yetişkinlik dönemine kadar devam eder. Bu süreçte ailesi ile okuma eyleminde bulunmayan bireylerin okumayı alışkanlık haline getirmesi ve kendiliğinden tercih etmesi zorlaşacaktır. Anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde etkili olması, öğrenim düzeyi yükseldikçe okumaya ve kitaba verilen önemin artmasından kaynaklanabilir. Ev ortamında ebeveynlerin kitap okuyarak çocuklarına model olması ya da evde kitaplarla ilgili yapılan sohbetlerin, çocukların okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. Nitekim Kurnaz ve Yıldız'ın yaptığı araştırmada (2015) annesi evde kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonunun anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma motivasyonu üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tonka (2020) tarafından ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada da bu çalışmaya benzer şekilde baba öğrenim durumu değişkeninin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazında bu bulgu ile uyumsuz sonuçlara ulaşan çalışmalar da yer almaktadır. Güngör (2009) tarafından yapılan ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelendiği araştırmada öğrencilerin okudukları kitap sayısının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okudukları kitap sayısının da arttığı belirlenmiştir. Katrancı'nın (2015b) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirildiği çalışmada baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun da anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Gök (2019), başlangıç düzeyi okuyucular üzerinde gerçekleştirdiği çalışma sonuçlarında okuma motivasyonu ile ailenin okuma inançları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Ülper (2011) tarafından 4-9. Sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin okumaya güdülenmesinde ebeveynlerin etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin yaratıcı okuma algısı ile okuma kaygısı arasında anlamlı, negatif yönlü ve zayıf; okuma kaygısı ile kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde; yaratıcı okuma algısı ile kitap okuma motivasyonu arasında ise anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yurdakal ve Susar Kırmızı'nın (2020) araştırmasında yaratıcı okuma çalışmaları yapılan deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön test son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yaratıcı okuma ile okuma tutumu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Türkben (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasında orta düzeyde ve ters yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Zin ve Rafik-Galea (2010), kaygı ve akademik okuma üzerine gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda okuma kaygısının okuma performansını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Mohammadpur ve Ghafournia (2015), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin okuma kaygısı ile okuma düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kandemir'in (2020) gerçekleştirdiği çalışmada okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Katzir, Kim ve Dotan (2018), tarafından yapılan çalışmada, okur benlik algısı ile okuma kaygısı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Murray ve Janelle'ye (2003) göre okuma kaygısı arttıkça okuma performansı olumsuz şekilde etkilenmektedir. Bununla birlikte okuma kaygısı, öğrencinin okuma etkinliğine katılım düzeyini azaltma ve öğrenciyi okuma etkinliğinden uzaklaştırma gibi özelliklere sahiptir (Yıldız ve Ceyhan, 2016). Alanyazında yer alan benzer araştırmaların sonuçları okuma kaygısının, okuduğunu anlama becerisini ve okuma motivasyonunu olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ancak yaratıcı okuma algısı ile kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısı

arasındaki ilişkinin zayıf olması araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma algısının orta, okuma kaygısının ve kitap okuma motivasyonunun düşük düzeyde olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

- İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonunun düşük olmasının sebepleri boylamsal araştırmalar yapılarak derinlemesine incelenebilir.
- İlkokul çağındaki çocuklarda yaratıcı okuma algısının nasıl geliştiği ve bunu etkileyen faktörler bağımsız araştırmalar yoluyla incelenebilir.
- Okuma kaygısının cinsiyete göre farklılık göstermesinin sebepleri incelenebilir.
- Ebeveynlerin öğrenim düzeyinin ilkök öğrencilerinin okumaya yönelik duyuşsal etkenleri nasıl etkilediğine yönelik uzun soluklu araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada ulaşılan baba öğrenim düzeyinin, öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucu dikkate alınarak baba figürünün niçin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırma, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan birinci yazarın yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması oluşturabilecek bir durumun olmadığı her iki araştırmacı tarafından da teyit edilir.

Kaynaklar

- Akgün, A. ve Aydın, S. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akman, İ. ve Akman, N. (2017). Çocuk ve gençlerde okuma alışkanlığı sorunu: Okul kütüphanelerinin işlevselliğine bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 281-285.
- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Journal of History School*, (52), 1758-1784.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Atay, D. A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin Fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Entitüsü, Aydın.

- Aytan, N. (2014). *Türkçe dersinde yaratıcı okuma uygulamaları*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bağcı, H. ve Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Christensen, L. B., Johnson, L. B., Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev Ed.). Ankara: Anı.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16.
- Çotuksöken, Y. (2006). *Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaratıcı-okuma yöntemi*. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, 4-6 Ekim 2006, Ankara.
- DeBoer, J. J. (1963). Creative reading and the gifted student. *The Reading Teacher*, 16(6), 435-441.
- Dunn, S. (1979). The gifted student in the intermediate grades: Developing creativity through reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 19(4), 276-279.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Emanuel, R. C. ve Challons-Lipton, S. (2012). Helping students transition to critical and creative thinking at the intersection of communication and art. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 1-9.
- Gambrell, L. B. (2011) Motivation in school reading curriculum. *Journal of Reading Education*. 37(1), 5-14.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Gürer, N (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Harrison, B. (2012). Reading for pleasure among year 13 boys: What are the possibilities and problems?. *Kairsranga*, 13(2), 41-48.
- İşleyen, T. ve Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.
- İzci, E. ve Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(78). 1008-1025.
- Kandemir, A. (2020). *İlkokul öğrencilerinin okur benlik algısı ve okuma motivasyonunun okuma kaygısı ile ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karasar, N. (2008). *Araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kardaş, M. N. ve Esendemir, N. (2020). Okuma eğitiminde bellek ve özellikleri. M. Kaya ve M. N. Kardaş (Ed.). *Okuma eğitimi içinde* (ss. 51-65). Ankara: Pegem.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Katrancı, M. (2015). "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi." *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 3(2), 49-62.
- Katrancı, M. (2020). Okul öncesi eğitim ve önemi. S. Seven (Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş içinde* (ss. 2-21). Ankara: Pegem.
- Katzir, T., Kim, Y. S. G. ve Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9(1180), 1-13.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 251-266.
- Mohammadpur, B. ve Ghafournia, N. (2015). An elaboration on the effect of reading anxiety on reading achievement. *English Language Teaching*, 8(7), 206-215.
- Murray, N. P. ve Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 25(2), 171-187.
- Ogelman, H. G. Sarıkaya, H. E. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi. *Turkish Studies Dergisi*, 8(8), 1859-1871.
- Okur, B. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özsoy, P. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztekin, E. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Patton, M. Q. (2020). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ramsey, E. (1930). Creative reading. *The Elementary English Review*, 7(5), 116-123.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Small, R. V. ve Arnone, M. P. (2011). Creative reading: The antidote to readicide. *Knowledge Quest Reversing Readicide*, 39(4), 12-15.
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8(4), 278-282.
- Tekdemir, N. (2019). *5E öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tonka, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1987-2003.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: ilköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching. Essen: Die Blue Eule*. 181-205.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Yenilmez, K. ve Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 48-63.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yetgin, A. ve Katrancı, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 33-54.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 1-28.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1726-1742.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2020). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilköğretim 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Zin, M. Z. ve Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58.

Extended Abstract

Introduction

The main purpose of education; It is to raise individuals who have the knowledge, skills and values required by the age and at the same time meet the expectations of the society. In order to achieve this goal, high-level mental skills such as critical and creative thinking, metacognitive awareness, analysis and synthesis can be counted among the basic skills that must be acquired by the individual. However, it can be stated that no matter what skill is aimed to be acquired by the individual, all of them are directly or indirectly related to the reading comprehension skill. Individuals who have developed the comprehension skill, which is the prerequisite for reading to be functional, can make inferences from what they read and evaluate them. A good reader correctly determines the message that the author wants to give in the text and questions the accuracy of the given message. In this process, the creative reading skill of the individual who employs the critical reading process comes to the fore. Reconstructing the read text in a creative manner using imagination is undoubtedly important for permanent comprehension.

By making students enjoy reading activities through creative reading activities, it will also contribute to increasing their motivation towards reading. The process of transforming this skill into a habit of individuals who acquire reading skills can be associated with motivation. Because motivated students' desire to read increases and thus it becomes easier for them to acquire reading habits. Motivation, which is defined as a driving force for the individual to act in order to show a behavior and for this behavior to be permanent, is one of the most important variables in ensuring the continuity of the reading act.

Method

In this study, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the collection, analysis and interpretation of data. The study group of the research consists of a total of 301 fourth grade students, 153 boys and 148 girls, who are studying in the fourth grade of public primary schools in the city center of Kırıkkale in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Easily accessible sampling technique was used to determine the study group.

Personal Information Form prepared by the researchers, Creative Reading Perception Scale, Reading Anxiety Scale, and Book Reading Motivation Scale were used as data collection tools in the research. The collection of data was carried out during the period when schools were in distance education in accordance with the COVID-19 epidemic measures. Therefore, the data was collected via Google Forms. Since it was determined that the data did not show normal distribution, non-parametric statistical tests were used in the analysis. In this context, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H tests and Spearman correlation analysis were used in the analysis. This research was found to comply with the ethical principles with the decision of Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, dated 15.02.2021 and numbered 2021/02.

Findings

In the research; It was determined that students' creative reading perception were moderate, while their reading anxiety and reading motivation were low. It was observed that students' creative reading perception did not differ according to gender, pre-school education status and education level of parents. It has been determined that there is a significant difference in reading anxiety in favor of female students and those whose fathers are university graduates. It was determined that male students' motivation to read books was significantly higher. There was a significant, negative and weak relationship between students' creative reading perception and reading anxiety; It has been observed that there is a significant, negative and moderate relationship between reading anxiety and reading motivation.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the study, it was determined that the students were not at a sufficient level in terms of creative reading skill. Aktaş (2021) examined the reading achievements in the 2019 Turkish Language Curriculum in terms of their suitability for creative reading. As a result of the examination, 1-4. determined that 14 of 103 achievements at grade level are suitable for creative reading. The fact that students are not at a sufficient level in terms of creative reading skill may be due to the fact that the acquisitions in the program do not support this skill sufficiently. Creative reading perception of students do not differ significantly according to their pre-school education status. The results of similar studies in the literature show that reading anxiety negatively affects reading comprehension skill and reading motivation. In the light of the results obtained from the research, the following suggestions were made:

- The reasons for the low reading motivation of primary school students can be examined in depth by conducting longitudinal studies.
- How the creative reading perception develops in primary school children and the factors affecting it can be examined through independent research.
- The reasons why reading anxiety differs according to gender can be examined.
- Long-term studies can be conducted on how the education level of parents affects the affective factors of primary school students towards reading.
- Considering the conclusion that the level of father education attained in the study makes a significant difference on students' reading anxiety, research can be conducted to determine why the father figure is more effective.