



Enhancing Reading Awareness Through Creative Drama: An Experimental Study on Primary School Students' Reading Attitudes

Erhan Alabay ^{1,a,*}, Lider Hepgenç ^{2,b}

¹ Child Development, Hamidiye Faculty of Health Sciences, University of Health Science, İstanbul, Türkiye

² Independent Researcher, İstanbul, Türkiye

*Corresponding author e-mail address: erhan.alabay@sbu.edu.tr

Research Article

History

Received: 07.05.2025

Accepted: 21.11.2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the impact of book reading workshops, designed using the creative drama method, on the reading attitudes of third-grade primary school students. A quantitative research approach was adopted, utilizing a quasi-experimental design, specifically a pretest-posttest control group model. The study sample consisted of 24 third-grade students enrolled in a public school under the Ministry of National Education in İstanbul. Participants were randomly assigned to either the experimental (n=12) or control (n=12) group. The "Reading Attitude Scale," adapted into Turkish by Kocaarslan (2016), was used as the data collection instrument. The findings indicate that book reading awareness workshops implemented through the creative drama method significantly improved students' attitudes toward both academic reading and reading for enjoyment, favoring the experimental group.

Keywords: Elementary school students, Books, Attitudes toward reading, Creative drama

Yaratıcı Drama ile Kitaplara Yolculuk: İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Deneysel Bir Çalışma

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş: 07.05.2025

Kabul: 21.11.2025

*Sorumlu yazar

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanan kitap okuma atölyelerinin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen benimsenmiş olup yarı deneysel desenlerden birisi olan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir eğitim kurumunda öğrenim gören toplam 24 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar rastgele atama yöntemiyle deney (n=12) ve kontrol (n=12) gruplarına ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen kitap okuma atölyelerinin, öğrencilerin hem akademik amaçlı okumaya hem de eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumlarını deney grubu lehine anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, Kitap, Okumaya yönelik tutum, Yaratıcı drama

a 0000-0003-4025-2352

b 0009-0000-0597-7580

How to Cite: Alabay, E. & Hepgenç, L. (2026). Enhancing reading awareness through creative drama: An experimental study on primary school students' reading attitudes. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 15(1), 48-62. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1694678>

1. Introduction

Attitude toward reading is a fundamental concept frequently addressed in educational studies and reading research, as it constitutes a cornerstone of reading behaviors. This construct encompasses the affective, cognitive, and behavioral predispositions that individuals develop toward reading-related activities (Sara Kuzu & Doğan, 2015). McKenna and Kear (1990) define attitude toward reading as an individual's emotional response to reading activities and their willingness to engage in them. Similarly, Alexander and Filler (1976) describe it as an individual's affective orientation toward the act of reading and the behavioral reflection of this orientation. Baker and Wigfield (1999) conceptualize reading attitude in terms of the value and enjoyment individuals derive from reading activities, whereas Yıldız (2013) characterizes it as a synthesis of the emotions and cognitions individuals hold regarding reading. A review of these definitions suggests that attitude toward reading comprises an affective dimension associated with pleasure and enjoyment, a cognitive dimension related to beliefs about its value and utility, and a behavioral dimension manifested in observable actions and habits. Therefore, it is more appropriate to conceptualize attitude toward reading as a holistic integration of individuals' affective, cognitive, and behavioral predispositions toward reading (van den Bergh & Rijlaarsdam, 2020).

A further review of the literature reveals additional conceptualizations of reading attitude. Guthrie and Wigfield (2000) define reading attitude as a construct that significantly influences the reading process, as well as individuals' interest and motivation, and emphasize its direct association with reading performance. Mathewson (1994) conceptualizes it as a multidimensional construct encompassing individuals' emotional reactions to reading, the value they attribute to this activity, and the factors that increase the likelihood of these values translating into behavior. Taken together, these definitions indicate that reading attitude is a critical variable influencing interest, motivation, perceived value, and overall reading performance. Accordingly, fostering positive attitudes toward reading—particularly during childhood—is likely to enhance motivation and engagement. Moreover, positive reading attitudes developed in childhood are believed to persist into adulthood, contributing to the development of consistent and lifelong reading habits (Kush et al., 2005).

When examining national studies investigating students' attitudes toward reading, findings indicate that children across various grade levels tend to exhibit relatively low levels of reading attitude (Aksoy & Öztürk, 2018; Sallabaş, 2008; Yaman & Dağtaş, 2013; Yıldız & Keskin, 2016). International research similarly documents a gradual decline in students' reading attitudes over time. For example, Luoto (2025) examined reading attitudes among students in Finland and reported an annual decrease, challenging the conventional assumption that Finnish students consistently demonstrate high levels of

reading engagement. The most comprehensive international evidence of this downward trend emerges from PISA data collected across 81 countries. The PISA 2022 results reveal a steady decline in positive reading attitudes between 2009 and 2022, a trend largely attributed to the increasing influence of digital media. With the proliferation of digital platforms, students appear to prefer short-form digital content over sustained engagement with written texts. Moreover, Nootens et al. (2019), in a longitudinal investigation, identified a significant decline in reading attitudes during the transition from primary to secondary education, suggesting that educational transitions may coincide with reductions in reading motivation and engagement.

Taken together, these findings suggest that children's reading attitudes are diminishing both nationally and internationally. This trend foregrounds a critical question: How can children's attitudes toward reading be enhanced? The literature suggests several primary approaches, including cultivating a love of books during early childhood and primary education, designing enjoyable reading experiences, and eliminating negative perceptions associated with reading. At these developmental stages, reading activities should be child-centered, engaging, and structured to promote intrinsic motivation. Substantial evidence indicates that intrinsic motivation is positively associated with improved reading attitudes (Csikszentmihalyi, 1990; Xiao, 2023). Furthermore, research consistently demonstrates that student-centered instructional practices yield more effective outcomes than traditional teacher-directed methods (Cremin et al., 2022; Lee, 2017; Wilson et al., 1986).

Creative drama represents a pedagogical approach aligned with these principles, as it promotes child-centered, experiential, and intrinsically motivating learning environments. It has been suggested that engaging with literary texts—particularly poetry and narrative works—through improvisation and dramatization enhances students' interest and attitudes toward reading (Ataman, 2006; Cormack, 2004). This effectiveness can be explained by the method's grounding in experiential learning principles (Sağırlı & Gürdal, 2002). According to Dewey's (1938) theory of experiential learning, meaningful and lasting learning occurs when individuals actively participate in and reflect upon their experiences. Participation in such "learning by living" processes renders reading activities more meaningful and enjoyable, thereby fostering intrinsic motivation and positively influencing reading attitudes.

In addition, creative drama is inherently social in nature, as it is conducted within collaborative group settings (Adigüzel, 2006). From the perspective of Vygotsky's Social Development Theory, learning is fundamentally mediated through social interaction. Collaborative engagement within reading workshops may therefore enhance the perceived significance of reading

activities, while peer interaction supports the development of positive reading attitudes (Ateş & Çalışkan, 2023). Finally, creative drama incorporates a ludic, play-based dimension (Şahin Kalyon & Aksoy, 2017). According to Deci and Ryan's (1985) Self-Determination Theory, intrinsic motivation is strengthened when three basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—are satisfied. The play-based and gamified elements inherent in drama activities provide opportunities for autonomy (decision-making), competence (a sense of achievement), and relatedness (social connection). Consequently, such environments are likely to strengthen intrinsic motivation toward reading, ultimately fostering more positive attitudes toward the act of reading.

In this study, selected literary works were presented to children through the creative drama method in order to examine its effect on their attitudes toward reading. The books were systematically reviewed by the researchers and adapted for implementation within creative drama workshops. During the design process, the most engaging or climactic segments of each text were identified and incorporated into the evaluation phase of the drama sessions. The workshops were deliberately concluded at points designed to sustain curiosity and emotional engagement, thereby encouraging students to complete the texts independently. This pedagogical approach aimed to enhance affective involvement and stimulate intrinsic motivation, ultimately making the reading process more meaningful and engaging. Within the scope of the experimental design, these creative drama workshops were implemented to determine their overall impact on students' reading attitudes.

Accordingly, the primary objective of this study is to examine the effect of book-based creative drama workshops on the reading attitudes of third-grade primary school students. In line with this objective, the following research questions were formulated:

(a) Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group in terms of the sub-dimensions and total score of the Reading Attitude Scale?

(b) Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in terms of the sub-dimensions and total score of the Reading Attitude Scale?

(c) Is there a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups in terms of the sub-dimensions and total score of the Reading Attitude Scale?

2. Method

2.1 Research Model

In this study, an experimental design, one of the quantitative research models, was employed. More specifically, a quasi-experimental pre-test–post-test control group design was adopted. The pre-test–post-test control group design is a widely used research model in

which experimental and control groups are compared in order to determine the effect of an independent variable on a dependent variable, with measurements conducted at specified time intervals (Campbell & Stanley, 1996). This design is frequently utilized in the fields of education and psychology. Within this framework, experimental and control groups are formed—typically based on existing groups—and measurements related to the dependent variable are obtained prior to and following the intervention (Karasar, 2005).

2.2 Study Group

A convenience sampling technique was employed to select the participants for this study. Accordingly, a primary school located in the Bakırköy district of Istanbul was chosen as the research site. The sample consisted of third-grade students enrolled at this school. As the school included three third-grade sections, a pre-test was administered to all students to determine their baseline attitudes toward reading. Based on the pre-test results, two groups with comparable baseline scores were identified. These groups were then randomly assigned to either the experimental or the control condition. The final sample comprised 24 students, with 12 students in the experimental group and 12 students in the control group. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of Students

		Control		Experimental	
		n	%	n	%
Sex	Girl	6	50,00	6	50,00
	Boy	6	50,00	6	50,00
Age	8	6	50,00	5	41,67
	9	6	50,00	7	58,33

An examination of the demographic characteristics of the participating students indicated that both the experimental and control groups consisted of 50% male and 50% female students. With respect to age, 50% of the students in the control group were 8 years old and 50% were 9 years old. In the experimental group, 58.33% of the students were 9 years old, whereas 41.67% were 8 years old. Furthermore, all parents (both mothers and fathers) held at least a high school diploma or a higher educational qualification.

Prior to the implementation of the intervention, the experimental and control groups were compared to determine whether there were any statistically significant differences between them in terms of the sub-dimensions and total pre-test scores of the Reading Attitude Scale. Given the sample size and distribution characteristics, the Mann–Whitney U test was conducted for this analysis. The results are presented in Table 2.

Table 2. Comparison of Pre-test Scores Between the Experimental and Control Groups

		n	\bar{x}	ss	U	Z	p
RR	C	12	31,66	3,57	69,5	-,146	,88
	E	12	30,83	5,49			
AR	C	12	31,58	3,08	56,5	-,907	,36
	E	12	30,16	5,07			
Total	C	12	63,25	5,17	62,5	-,551	,58
	E	12	61,00	9,30			

*RR: Recreational Reading, AR: Academic Reading, C: Control Group, E: Experimental Group

An examination of Table 2 indicates that no statistically significant differences were found between the experimental and control groups with respect to the pre-test scores on the Recreational Reading and Academic Reading sub-dimensions, nor on the total score of the Reading Attitude Scale ($p > .05$). These findings suggest that the two groups were comparable in terms of their initial reading attitudes, indicating baseline equivalence prior to the intervention.

2.3 Data Collection Tools

Two instruments were utilized in this study: a Child Demographic Information Form and the Garfield-Illustrated Reading Attitude Survey for Grades 1–6, adapted into Turkish by Kocaarslan (2016).

2.3.1 Child demographic information form

The Child Demographic Information Form was developed by the researchers to obtain basic demographic information about the participants. The form consists of four closed-ended questions addressing students' gender, age, and the educational attainment levels of their mothers and fathers.

2.3.2 Garfield-Illustrated reading attitude survey for grades 1-6

The Garfield-Illustrated Reading Attitude Survey for Grades 1-6 was originally developed by McKenna and Kear (1990) and later adapted into Turkish by Kocaarslan (2016). The instrument is designed to assess primary school students' attitudes toward reading and is administered individually. The scale consists of 20 items and two factors: Recreational Reading and Academic Reading. It is structured as a four-point Likert-type scale, in which each item is accompanied by four Garfield illustrations representing the following response options: "I liked it a lot," "I liked it," "I didn't like it much," and "I didn't like it at all." In the Turkish adaptation study, the two-factor structure accounted for 27% of the total variance. The Cronbach's alpha reliability coefficients were reported as .82 for the Recreational Reading subscale, .78 for the Academic Reading subscale, and .88 for the total scale score. Within the scope of the present study, Cronbach's alpha coefficients were calculated as .76 for the Recreational Reading subscale, .86 for the Academic Reading subscale, and .75 for the total score, indicating acceptable internal consistency.

The ethical process in the study was as follows:

- Prior to data collection, ethical approval was obtained from the Hamidiye Non-Interventional Scientific Research Ethics Committee of the University of Health Sciences (Approval Date: April 10, 2025; Protocol No: 25/305).
- Written informed consent was secured from the parents of participating students, and verbal assent was obtained from the children.

2.4 Experimental Procedure

Prior to the implementation of the intervention, books appropriate for third-grade students were identified by the researchers. During the selection process, feedback was obtained from both students and school administrators to ensure that the chosen books would capture students' interest and had not been previously read by them. As each workshop concluded with the distribution of the featured book, 12 copies of each selected title were procured. Based on the selected books, a separate creative drama workshop was developed for each text. The researchers actively participated in the design of these workshops. Two of the researchers hold certified drama leadership credentials and completed formal training through the Contemporary Drama Association (Çağdaş Drama Derneği). The prepared workshop plans were submitted to three experts in creative drama for review, and necessary revisions were made in line with their feedback. Following group assignment, the selected books were presented to the control group students by their classroom teachers using traditional instructional methods. In contrast, the experimental group participated in workshops based on the same books, implemented through the creative drama method in the school's designated drama classroom. The intervention lasted eight weeks, with one session conducted per week. Each session lasted approximately 40 minutes, resulting in a total of eight sessions. The list of books implemented through the creative drama method is presented in Table 3.

Table 3. Books Used in the Drama Sessions

Session	Book Title	Author
1	The Red Bicycle	Gülten Dayıoğlu
2	The Magic Medallion	Zehra Tapunç
3	The Pirate Who Stole the Stars	Carles Cano
4	Little Aziz Nesin and the Cherry Sapling	Semih Öztürk
5	Little Nazım Hikmet and His Pigeons	Önder Yetişen
6	The Tale of the Winged Cats - 1	Ursula K. Le Guin
7	The Tale of the Winged Cats - 2	Ursula K. Le Guin
8	The Tale of the Winged Cats - 3	Ursula K. Le Guin

2.5 Sample Session Content

At the beginning of the session, participants were asked to form pairs and move freely around the space accompanied by music. When the music stopped, one partner assumed the role of a bicycle by crouching on the floor, while the other partner enacted the rider by sitting on the "bicycle." The last pair to complete the action was eliminated from the activity.

Subsequently, participants were instructed to freeze in the form of a bicycle displayed in a shop window. The instructor introduced a narrative context to enhance emotional engagement: participants were asked to imagine that they were a red toy bicycle that had remained unsold in a shop window for a long time and felt sad and unwanted. When a little girl entered the shop and looked directly at them, participants were prompted to express their inner thoughts through the "role-on-the-wall" technique. The instructor gently tapped individual participants to elicit brief verbal reflections while maintaining the dramatic frame. The narrative was then extended: although the red bicycle initially felt hopeful, the girl chose to purchase a doll instead. Later, a man bought the red bicycle as a birthday gift for his son. Participants were divided into groups of three and asked to dramatize the following scenario: the boy loved the bicycle, played with it constantly, and treated it as a cherished companion; however, one morning the bicycle fell from the bed and broke, causing the boy deep sadness. Groups were given preparation time and subsequently performed their improvisations. In the next phase, a new dramatic situation was introduced: over time, the boy lost interest in the red bicycle and placed it among his neglected toys. The other toys, who had previously felt jealous, began to mock the red bicycle. In this segment, the instructor assumed the role of the red bicycle, while the participants enacted the other toys, engaging in improvisational interaction within the dramatic framework. To conclude the workshop, participants were asked reflective questions such as: "What might happen to the red bicycle next?" and "What has it experienced so far?" At the point where curiosity and emotional engagement peaked, students were invited to read the remainder of the story independently. Copies of the book were then distributed, and the session was formally concluded.

2.6 Data Analysis

The data collected through the measurement instruments were analyzed using SPSS 22.0. Descriptive statistics, including frequency (f) and percentage (%), were calculated for the demographic variables.

Non-parametric statistical tests were employed for inferential analyses for three primary reasons: (a) the sample size in each group was fewer than 30 participants, (b) the Kolmogorov–Smirnov test results indicated non-normal distribution ($p < .05$), and (c) skewness and kurtosis values fell outside the acceptable ± 1.50 range. Accordingly, the Wilcoxon Signed-Rank Test was used to compare pre-test and post-test scores within groups, and

the Mann–Whitney U Test was employed to compare differences between the experimental and control groups.

3. Results

To address the first research question of the study, "Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students regarding the sub-dimensions and the total score of the Reading Attitude Scale?", the Wilcoxon Signed-Rank Test was employed. The results of this analysis are presented in Table 4.

Table 4. Comparison of the Pre-test and Post-test Scores of the Experimental Group Students on the Reading Attitude Scale

Exp.		n	\bar{x}	ss	Z	p
RR	Pre	12	30,833	5,491	-2,754	,006**
	Post	12	36,416	2,906		
AR	Pre	12	30,166	5,078	-2,501	,012*
	Post	12	36,083	4,010		
Total	Pre	12	61,000	9,302	-3,065	,002**
	Post	12	72,500	6,459		

* $p < .05$, ** $p < .001$, *RR: Recreational Reading, AR: Academic Reading

An examination of Table 4 reveals statistically significant differences between the pre-test and post-test scores of the experimental group—which participated in the creative drama reading workshops—across the "Recreational Reading" and "Academic Reading" sub-dimensions, as well as the total reading attitude score. All observed differences are in favor of the post-test scores. In other words, it can be concluded that the creative drama-based book reading workshops administered to the experimental group significantly enhanced the initial baseline scores, leading to a substantial improvement in their post-test results.

The second sub-problem of the research was formulated as follows: "Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group students regarding the sub-dimensions and the total score of the Reading Attitude Scale?" To answer this inquiry, the Wilcoxon Signed-Rank Test was utilized. The analysis results are presented in Table 5.

Table 5. Comparison of the Pre-test and Post-test Scores of the Experimental Group Students on the Reading Attitude Scale

Control		n	\bar{x}	ss	Z	p
RR	Pre	12	31,666	3,576	-,894	,371
	Post	12	32,833	3,904		
AR	Pre	12	31,583	3,088	-,051	,959
	Post	12	31,500	4,622		
Total	Pre	12	63,250	5,172	-,668	,504
	Post	12	64,333	8,082		

*RR: Recreational Reading, AR: Academic Reading

As indicated in Table 5, no statistically significant difference was detected between the pre-test and post-test scores of the control group students regarding the sub-dimensions and the total score of the Reading Attitude Scale.

To address the third and final sub-problem of the study, "Is there a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control group students regarding the sub-dimensions and the total score of the Reading Attitude Scale?", the Mann-Whitney U Test was conducted. The results of the Mann-Whitney U Test are presented in Table 6.

Table 6. Comparison of the Pre-test and Post-test Scores of the Experimental Group Students on the Reading Attitude Scale

		n	\bar{x}	ss	Z	p
RR	Control	12	32,833	3,904	-2,187	,029*
	Exp.	12	36,416	2,906		
AR	Control	12	31,500	4,622	-2,376	,018*
	Exp.	12	36,083	4,010		
Total	Control	12	64,333	8,082	-2,432	,015*
	Exp.	12	72,500	6,459		

*p<.05, **p<.001, RR: Recreational Reading, AR: Academic Reading

An analysis of Table 6 demonstrates a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control group students across the scale's sub-dimensions and its total score. This difference is in favor of the experimental group. Specifically, the post-test scores for recreational reading, academic reading, and overall reading attitude were significantly higher in the experimental group compared to the control group.

4. Discussion

This study, conducted to examine the impact of book-reading workshops designed through the creative drama method on the reading attitudes of third-grade primary school students, revealed that creative drama-based interventions exert a positive influence on children's attitudes toward reading. Following the experimental procedure, a statistically significant difference was observed between the experimental group's pre-test and post-test scores in the "Recreational Reading" and "Academic Reading" sub-dimensions, favoring the post-test results. This finding is strongly supported by existing literature providing evidence for the direct impact of creative drama on students' reading attitudes. For example, Pappas (1979) investigated the effect of creative drama activities on primary school students' reading attitudes, where the experimental group participated in a creative drama-supported multiple basic reading program while the control group received a standard program; at the end of the seven-month intervention, a statistically significant improvement was identified in the experimental group's reading attitudes. Similarly,

Oguntade (2013) examined the influence of creative drama on the reading attitudes of primary school students in Nigeria using a pre-test–post-test control group experimental design; the experimental group received instruction grounded in creative drama, whereas the control group followed traditional reading instruction, and results demonstrated a significant improvement in reading attitudes across both genders regardless of sex. Furthermore, Kırmızı Susar (2007) explored whether the use of creative drama as a method in Turkish language teaching affected students' reading attitudes among a sample of 75 fourth-grade students; although no statistically significant difference emerged between experimental and control groups, mean score comparisons indicated higher reading attitude scores among students exposed to creative drama. Yılmaz (2009), in a study involving 258 children, examined the effects of a creative drama-supported creative reading program implemented over eight weeks with weekly 1.5-hour sessions and reported positive outcomes in children's reading attitudes. Erdoğan et al. (2018) conducted creative drama workshops with 16 fourth-grade students using a single-group pre-test–post-test experimental design and, although no statistically significant overall difference was identified, reading attitude scores increased for eight participants. Philmon (2001) identified reluctant readers and engaged them in book-related role-playing activities, concluding that consciously structured role-playing fostered positive emotional engagement with reading even among students initially resistant to reading. Ryan et al. (2018), through a qualitative study involving 18 students, examined how learners evaluated role-playing methods in literature classes and found that although participants initially experienced apprehension, they gradually embraced the method, and role-playing activities positively influenced their attitudes toward language learning. Consistent with these findings, additional studies employing creative drama with children at various grade levels have concluded that the method enhances students' attitudes (Çam Türkan & Dinç, 2024; Erden & Erden, 2018; Maden, 2011).

One plausible explanation for the observed improvement in reading attitudes among students participating in creative drama-based book-reading workshops lies in the method's capacity to substantially enhance children's motivation; as motivation increases, a parallel improvement in reading attitudes is anticipated. A review of the literature reveals convergent findings demonstrating a positive relationship between reading attitudes and motivation (Moneba & Lovitos, 2024; Şentürk, 2015; Tisa et al., 2021). Accordingly, the creative drama method can be considered to possess an inherent capacity to cultivate the motivational conditions necessary for improving reading attitudes. In particular, features such as its student-centered structure, its predominantly ludic and play-based processes, and its ability to create enjoyable learning environments may positively influence both motivation and reading attitudes

simultaneously. Zengin and Ulaş (2021) reported that a four-week creative drama workshop conducted three hours per week positively influenced students' attitudes and motivation toward a social studies course, while Kadan (2021) demonstrated that creative drama significantly increased course motivation in English classes compared with traditional instructional methods. Additional studies similarly confirm that creative drama-based instructional approaches positively affect student motivation (Ghasempour & Mozafar, 2023; Rojabi & Mustofa, 2021; Walker et al., 2015; Wu, 2021), suggesting that increased motivation functions as a key mechanism underlying improvements in reading attitudes.

Another critical factor explaining the effectiveness of creative drama-based reading workshops is that the method offers intrinsically enjoyable, collaborative, and curiosity-stimulating learning processes; research involving children who exhibit low reading interest and negative reading attitudes indicates that alternative instructional approaches can foster greater enjoyment of reading and lead to improved attitudes (Bidwell, 1990; Burger & Winner, 2000; Cornett, 2006). Likewise, De Naeghel and Van Keer (2013) emphasized that the integration of engaging and non-traditional classroom activities positively influences children's attitudes toward reading.

5. Conclusions and Recommendations

In conclusion, the findings of the present study demonstrate that book-reading workshops implemented through the creative drama method positively influence students' reading attitudes, suggesting that activities enriched with creative drama content should be disseminated more widely. Creative drama applications may be developed not only for reading instruction but also for various subject areas, including science, mathematics, social studies, and life sciences, and such activities could be presented to teachers in both written and visual formats to support classroom implementation. Moreover, teachers should be encouraged to participate in creative drama training programs and supported in integrating techniques such as improvisation and role-playing into their instructional practices. The present study is limited to third-grade primary school students; therefore, future research may replicate similar applications across different grade levels to examine potential variations in outcomes. Additionally, qualitative studies may be conducted to obtain in-depth insights into the feelings and perspectives of students participating in creative drama workshops, thereby enabling further enrichment of workshop designs based on students' emotional and cognitive feedback.

Türkçe Metin

1. Giriş

Okumaya yönelik tutum, eğitim ve öğretim çalışmalarında ve okuma ile ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla ele alınan ve okuma davranışlarının temelini oluşturan bir kavramdır. Bu kavram bireylerin okuma ile ilgili eylemlerine karşı geliştirdiği duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimleri içerir (Sara Kuzu & Doğan, 2015). McKenna ve Kear'a (1990) göre okumaya yönelik tutum, bireyin okuma etkinliğine karşı duygusal tepkileri ve bu okuma etkinliğine katılma istekliliği olarak tanımlanmıştır. Alexander ve Filler (1976) ise okumaya karşı tutumu, okuma eylemine karşı bireyin sahip olduğu duygusal yönelim ve bu yönelimin davranışlara yansımaları olarak tarif etmiştir. Baker ve Wigfield (1999) okuma tutumunu okuma etkinliğinin birey içerisinde taşıdığı değer ve zevk olarak tanımlarken; Yıldız (2013) bireyin okuma etkinliğine ilişkin sahip olduğu duygu, düşünce ve hem duygu hem de duygunun bir birleşimi olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlar incelendiğinde okumaya yönelik tutumun zevk ve keyif gibi duygusal boyutunun, değer ve faydasına dair inançları içeren bilişsel boyutunun ve bireylerde somut eylemler ve alışkanlıklara dönüşebileceğini belirten davranışsal boyutunun olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle okumaya yönelik tutum, bireylerin okuma eylemine ilişkin duygusal, davranışsal ve bilişsel eğilimlerin bir bütünü olarak ele almak daha doğru olacaktır (van den Bergh, & Rijlaarsdam, 2020).

Alan yazın incelendiğinde okumaya yönelik tutum ile ilgili farklı tanımlara da rastlamak mümkündür. Guthrie ve Wigfield (2000) okumaya yönelik tutumu, okuma sürecini ve bireyin ilgi ve motivasyonunu önemli ölçüde etkileyen bir olgu olarak tanımlamıştır. Ayrıca okumaya yönelik tutumun bireylerin okuma performansıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Mathewson (1994) ise okumaya yönelik tutumu, bireylerin okuma hakkındaki duygusal tepkilerini, bu eyleme yükledikleri değerleri ve bu değerlerin davranışa dönüşme olasılığını arttıran bir yapı olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere okumaya yönelik tutum düzeyi, okumaya yönelik ilgi, motivasyon, değer ve okuma performansını etkileyen önemli bir değişkendir. Bu nedenle özellikle çocuklarda okumaya yönelik tutumların geliştirilmesi, onların okuma motivasyonlarını, ilgilerini ve değerlerini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca çocuklukta geliştirilen olumlu okuma tutumlarının bireylerin yaşamları boyunca devam edebileceği ve bu bireylerin düzenli okuma alışkanlığına sahip yetişkinler haline gelebileceği belirtilmektedir (Kush vd., 2005).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını inceleyen ulusal çalışmaların bulguları incelendiğinde, farklı sınıflar düzeyindeki çocukların okumaya yönelik tutumlarının düşük düzeyde çıktığı tespit edilmiştir (Aksoy & Öztürk, 2018; Sallabaş, 2008; Yaman & Dağtaş, 2013; Yıldız &

Keskin, 2016). Uluslararası yayınların bulgularında da gün geçtikçe öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının da azaldığına dair çalışma sonuçlarına rastlanmaktadır. Örneğin Luoto (2025) tarafından Finlandiya'da öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları incelenmiştir. Normal olarak Finlandiya'da öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının yüksek olduğu bilirse de bu araştırmada öğrencilerin her geçen yıl okumaya karşı tutumlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okuma tutumlarının düştüğünü gösteren en önemli uluslararası bulgu PISA araştırmasının 81 ülkedeki okumaya yönelik tutum oranlarıdır. PISA 2022 sonuçları incelendiğinde 81 ülkedeki okumaya yönelik olumlu tutum oranlarının 2009-2022 arasında sürekli olarak azaldığını göstermiştir. Bunun en büyük nedeni olarak dijital medya gösterilmiştir. Dijital medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte öğrencilerin yazılı metinler okumaktansa kısa dijital içeriklere yöneldikleri belirtilmiştir. Nootens ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının okul hayatları boyunca nasıl değiştiğini incelemeyi araştırdıkları çalışma sonucunda, ilkokuldan ortaokula geçişte okuma tutumlarında bir düşüş olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile eğitim seviyeleri arasındaki geçişlerde öğrencilerin okuma tutumlarında da düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda verilen çalışma bulgularına göre hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çocukların okumaya yönelik tutumlarının gittikçe azaldığı görülmektedir. Bu aşamada "Çocukların okumaya yönelik tutumları nasıl artırılabilir?" sorusunun yanıt bulması gereken önemli sorulardan biri haline almaktadır. Bu soruya verilecek yanıtların başında özellikle erken çocukluk ve ilkokul döneminde çocuklara kitapları sevdirmek, kitap okuma etkinliklerini eğlenceli hale getirmek ve çocuklardaki kitap okuma ile ilgili olumsuz yargıları ortadan kaldırmak gelmektedir. Okul öncesi ve ilkokul döneminde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin çocuk merkezli, eğlenceli ve içsel motivasyonu artırıcı aktivitelerle yapılması gerekmektedir. Özellikle içsel motivasyonun artması bireylerin okumaya yönelik tutumlarını da arttırmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990; Xiao, 2023). Alan yazın incelendiğinde de çocuklarla yapılan bu türlü etkinliklerin geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili sonuçlar verdiği saptanmıştır (Cremin vd., 2022; Lee, 2017; Wilson vd., 1986). Çocuk merkezli, eğlenceli ve içsel motivasyonu arttırmada etkili yöntemlerden birisi olan yaratıcı drama yöntemi de çocukların okuma tutumlarını arttırmada kullanılabilir. Yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen edebi eserlerin (özellikle şiir ve öyküler) doğaçlama ile işlenmesinin, çocukların ilgisini ve okuma tutumlarını artıracakları öne sürülmüştür (Ataman, 2006; Cormack, 2004). Çünkü yaratıcı dramada yaparak yaşayarak ve

deneyimleyerek öğrenme esastır (Sağırılı & Gürdal, 2002). Dewey'in (1938) Deneyimsel Öğrenme Kuramına göre öğrenen birey, aktif bir süreç içerisinde olmalı ve deneyimleme yoluyla daha kalıcı olarak öğrenmesi sağlanmalıdır. Aynı zamanda yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecinde aktif rol alması okuma ile ilgili yapılan çalışmayı daha anlamlı ve daha keyifli hâle getirir. Bu sayede çocuğun kitap okuma ile ilgili içsel motivasyonları harekete geçirip okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bunun yanı sıra yaratıcı dramada birey tek başına değildir. Yaratıcı drama atölyeleri bir grupla gerçekleştirilir (Adıgüzel, 2006). Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramına göre bir birey sosyal etkileşim yoluyla daha etkili öğrenebilir. Grup içerisinde diğer bireylerle beraber çalışması okuma aktivitelerini de daha anlamlı kılabilir. Özellikle çocukların okuma atölyeleri içerisinde etkileşimde bulunması birbirlerini teşvik eder ve bu durum da çocukların okuma tutumlarını olumlu etkileyebilir (Ateş & Çalışkan, 2023). Son olarak özellikle yaratıcı dramada oyunsal bir süreç mevcuttur (Şahin Kalyon & Aksoy, 2017). Deci ve Ryan (1985) Özsel Motivasyon Kuramı, bireylerin içsel motivasyonlarını artırmak için üç temel öğeyi vurgular: özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma. Oyunlaştırma, bu öğelerin her birini sağlamak için harika bir yöntemdir. Oyunlar, çocuklara özerklik (karar verme), yeterlilik (başarıyı hissetme) ve başkalarıyla etkileşim kurma fırsatı sunar. Bu, kitap okuma gibi aktivitelerde içsel motivasyonu artıran bir ortam yaratabilir. İçsel motivasyonunun artması sayesinde de çocukların okumaya yönelik tutumları olumlu yönde etkilenebilir.

Bu araştırmada, belirlenen kitaplar yaratıcı drama yöntemiyle çocuklara sunulmuş ve çocukların kitap okumaya yönelik tutumlarını arttırıp arttırmadığı araştırılmıştır. Seçilen kitaplar araştırmacılar tarafından özenle incelenmiş ve yaratıcı drama atölyelerine uyarlanmıştır. Atölyeler tasarlanırken, kitabın en heyecan verici bölümü belirlenmiş ve bu bölüm, yaratıcı drama sürecinin son değerlendirme aşaması olarak yapılandırılmıştır. Çocukların en fazla merak ve heyecan duydukları noktada atölye süreci sonlandırılmış, böylece onların kitabı tamamlama isteği artırılmıştır. Bu yöntemin temel amacı, merak ve heyecan duygusunu tetikleyerek kitap okuma sürecini daha ilgi çekici ve keyifli hâle getirmektir. Deneysel sürecin bir parçası olarak yaratıcı drama atölyeleri hazırlanmış ve çocukların kitap okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan kitap okuma atölyelerinin çocukların okumaya yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

(a) Deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

(b) Kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

(c) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma modellerinden birisi olan deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel modellerden ise yarı deneysel desen olan öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli seçilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen, deney ve kontrol gruplarının birbirleriyle karşılaştırıldığı, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ölçüldüğü ve gözlemlerin belirli zaman dilimlerinde yapıldığı yaygın bir araştırma modelidir (Campbell & Stanley, 1996). Çoğunlukla eğitim ve psikoloji alanında kullanılan bu modelde, öncelikle seçkisiz atama ile deney ve kontrol grubu oluşturulur ve bağımlı değişkene dair ölçümler gerçekleştirilir (Karasar, 2005).

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme modeli kullanılmış olup bu doğrultuda İstanbul ili Bakırköy ilçesinde yer alan bir eğitim kurumu seçilmiştir. Çalışma kapsamına, kurum bünyesinde öğrenim gören ilkököl üçüncü sınıf öğrencileri alınmıştır. Kurumda toplam üç üçüncü sınıf şubesi bulunmakta olup araştırmacılar öncelikle tüm öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla öntest puanlarını toplamış, ardından seçkisiz atama yöntemiyle iki grup belirlemiştir. Benzer özelliklere sahip iki gruptan biri kontrol, diğeri ise deney grubu olarak rastgele atanmıştır. Bu süreç sonucunda, deney grubunda 12 öğrenci, kontrol grubunda ise 12 öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Bilgileri

		Kontrol		Deney	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	6	50,00	6	50,00
	Erkek	6	50,00	6	50,00
Yaş	8	6	50,00	5	41,67
	9	6	50,00	7	58,33

Araştırmaya katılan ilkököl öğrencilerinin demografik verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin %50'sinin erkek, %50'sinin kız olduğu; kontrol grubunda da aynı oransal dağılımın bulunduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin %50'sinin 8 yaşında, %50'sinin ise 9 yaşında olduğu; deney grubunda ise %58,33'ünün 9 yaşında, %41,67'sinin 8 yaşında olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babaların tamamının lise ve üzerinde bir öğrenime sahip olduğu görülmüştür.

Deney sürecine başlamadan önce, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyut ve toplam öntest puanları açısından benzeşik olup

olmadıkları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için Mann Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntest Karşılaştırması

		n	\bar{x}	ss	U	Z	p
EAO	K	12	31,66	3,57	69,5	-,146	,88
	D	12	30,83	5,49			
AO	K	12	31,58	3,08	56,5	-,907	,36
	D	12	30,16	5,07			
Toplam	K	12	63,25	5,17	62,5	-,551	,58
	D	12	61,00	9,30			

*EAO: Eğlence Amaçlı Okuma, AO: Akademik Okuma, K: Kontrol Grubu, D: Deney Grubu

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına dâhil edilen öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutları olan "Eğlence Amaçlı Okuma" ve "Akademik Okuma" puanları ile ölçeğin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının benzer olduğunu ve grupların başlangıç düzeyinde homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuk demografik bilgi formu ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1 Çocuk demografik bilgi formu

Çocuk Demografik Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup çocukların temel demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Form kapsamında, çocukların cinsiyeti, yaşı ve ebeveynlerinin (anne-baba) öğrenim durumu olmak üzere toplam dört soru yer almaktadır.

2.3.2 "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeği

"Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği", McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiş ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu ölçek, bireysel olarak uygulanan bir ölçme aracıdır. Toplam 20 maddeden ve iki faktörden oluşan ölçeğin alt faktörleri "Eğlence Amaçlı Okuma" ve "Akademik Okuma" şeklinde tanımlanmıştır. Ölçek dördümlü Likert tipi bir ölçektir. Her soruya karşılık Garfield karakteri ile görselleştirilmiş dört yüz ifadesi yer almaktadır. Bu yüz ifadeleri "çok sevdim", "sevdim", "pek sevmedim" ve "hiç sevmedim" durumlarını yansıtmaktadır. Ölçeğin Türkçeye geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldığında, toplam yordama gücünün %27 olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, Eğlence Amaçlı Okuma faktörü için .82, Akademik Okuma faktörü için .78

ve ölçeğin toplam puanı için .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach Alpha değerleri Eğlence Amaçlı Okuma faktöründe .76, Akademik Okuma faktöründe .86 ve ölçek toplam puanı için .75 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada etik süreç şu şekildedir:

- Araştırmaya başlamadan önce Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan 10.04.2025 tarih 25/305 kayıt numarası ile etik kurul uygunluğu alınmıştır.
- Araştırmanın çalışma grubuna seçilen çocukların ebeveynlerinden ebeveyn onam formu alınmış ve çocuklardan ise sözlü onam alınmıştır.

2.4 Deneysel İşlem

Deneysel sürecin başlamasından önce, araştırmacılar tarafından ilkökul üçüncü sınıf düzeyine uygun kitaplar belirlenmiştir. Kitap seçimi sürecinde, çocukların ilgisini çekecek eserlerin seçilmesi amacıyla hem öğrencilerden hem de okul yönetiminden görüş alınmış ve kitapların daha önce çocuklar tarafından okunmamış olmasına özen gösterilmiştir. Her bir atölyede atölye sonunda çocuğa kitap verileceği için her kitaptan 12 adet bulunmaktadır. Seçilen kitaplar temel alınarak, her biri için yaratıcı drama atölyeleri tasarlanmıştır. Bu süreçte araştırmacılar aktif rol almış olup yaratıcı drama atölyelerinin hazırlanmasında doğrudan katkı sağlamışlardır. Atölye tasarımında görev alan iki araştırmacı drama liderliği sertifikasına sahiptir ve Çağdaş Drama Derneğinden eğitim almışlardır. Hazırlanan atölyeler, yaratıcı drama alanında uzman üç kişinin değerlendirmesine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son şekline ulaştırılmıştır.

Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra, kontrol grubundaki öğrencilere seçilen kitaplar sınıf öğretmenleri tarafından geleneksel yöntemlerle sunulmuştur. Deney grubunda ise aynı kitapların atölyeleri, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak eğitim kurumunun yaratıcı drama salonunda uygulanmıştır. Deney süreci toplam 8 hafta sürmüş olup her hafta bir oturum gerçekleştirilmiştir. Her oturum ortalama 40 dakika sürmüş ve toplamda 8 oturum gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi ile sunulan kitapların listesi ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Drama Oturumlarında Kullanılan Kitaplar

Oturum	Kitap Adı	Yazar
1	Kırmızı Bisiklet	Gülten Dayıoğlu
2	Sihirli Madalyon	Zehra Tapunç
3	Yıldızları Çalan Korsan	Carles Cano
4	Küçük Aziz Nesin ve Kiraz Fidanı	Semih Öztürk
5	Küçük Nazım Hikmet ve Güvercinleri	Önder Yetişen
6	Kanatlı Kediler Masalı-1	Ursula K. Le Guin
7	Kanatlı Kediler Masalı-2	Ursula K. Le Guin
8	Kanatlı Kediler Masalı-3	Ursula K. Le Guin

2.5 Örnek Oturum İçeriği

Katılımcılardan ikili eş olmaları istenir. Müzik eşliğinde yürünür. Müzik durduğunda eşlerden biri bisiklet olup yere çöker. Diğer eş sürücü olup bisikletin üzerine oturur. En son yapan ikili oyundan çıkar. Katılımcılardan vitrindeki bir bisikletin heykeli olmaları istenir. Öğretmen “Uzun zamandan beri vitrinde duran kırmızı bir oyuncak bisikletsiniz. Kimse sizi almıyor ve bu yüzden çok üzgünsünüz. Bir gün bir kız çocuğu gelir ve vitrinde sizin durduğunuz yere doğru bakar. Çok heyecanlanırsınız. O an aklınızdan neler geçer?” diyerek kafasına dokunduğu katılımcılardan sözlü bildirim alır. Öğretmen “Kırmızı bisiklet de aynen sizi gibi heyecanlandı fakat kız kırmızı bisikleti değil sarı saçlı bir bebeği satın aldı. Kırmızı bisiklet çok üzül müştü ki bir adam gelip oğlunun doğum günü için kırmızı oyuncak bisikleti satın aldı.” der. “Oğlu hediyesini çok beğendi. Sürekli onunla oynadı. Gece onunla uyudu, sabah onunla kalktı. Ama bir sabah uyandığında oyuncağının yataktan düşüp kırıldığını gördü ve bu duruma çok üzüldü.” yönergesi katılımcılara verilerek canlandırmaları istenir. Canlandırma için üçerli gruplar oluşturulur ve hazırlanmaları için süre verilir. Hazırlıklar bittikten sonra canlandırmalar izlenir. “Çocuk kırmızı bisikletle oynamaktan sıkıldı ve onu oynamadığı diğer oyuncakların yanına koydu. Diğer oyuncaklar başından beri kırmızı bisikleti kısıyorlardı. Kırmızı bisikletin de artık aralarında olmaları hoşlarına gitmişti ve onunla dalga geçmeye başladılar.” yönergesi katılımcılara verilir. Ardından öğretmen kırmızı bisiklet olur. Katılımcılar da diğer oyuncaklar olur. Kırmızı bisikletin etrafında dolaşarak onunla dalga geçerler. “Kırmızı bisiklete bundan sonra ne olacak? Başına neler geldi? Merak edenler açık kitabı okuyabilir.” diyerek öğrencilere kitaplar dağıtılır ve atölye bitirilir.

2.6 Verilerin Analizi

Ölçme aracıyla toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Çocukların demografik bilgi formundaki verilerin çözümlemesinde frekans (f) ve yüzde (%) analizi yapılmıştır. Çalışmada kontrol ve deney gruplarındaki çocuk sayısının 30’dan az olması, Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarının p değerlerinin 0,05’ten düşük çıkması ve basıklık ile çarpıklık değerlerinin +/- 1,50 sınırları içinde olmaması nedeniyle non-parametrik testler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu olan “Deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde, yaratıcı drama ile kitap okuma atölyesi uygulanan deney grubunun eğlence amaçlı okuma, akademik okuma alt boyutları ve okumaya yönelik

toplam tutum öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşmaların hepsi sontest lehinedir. Başka bir deyişle, deney grubuna uygulanan yaratıcı drama ile kitap okuma atölyelerinin, öntest puanlarını anlamlı şekilde artırarak sontest puanlarında gelişim sağladığı söylenebilir.

Tablo 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney		n	\bar{x}	ss	Z	p
EAO	Öntest	12	30,83	5,49	-	,006**
	Sontest	12	36,41	2,90	2,754	
AO	Öntest	12	30,16	5,07	-	,012*
	Sontest	12	36,08	4,01	2,501	
Toplam	Öntest	12	61,00	9,30	-	,002**
	Sontest	12	72,50	6,45	3,065	

*p<.05, **p<.001, EAO:Eğlence Amaçlı Okuma AO: Akademik Okuma

Araştırmanın ikinci alt problem sorusu, “Kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya yanıt bulabilmek amacıyla Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol		n	\bar{x}	ss	Z	p
EAO	Öntest	12	31,666	3,576	-,894	,371
	Sontest	12	32,833	3,904		
AO	Öntest	12	31,583	3,088	-,051	,959
	Sontest	12	31,500	4,622		
Toplam	Öntest	12	63,250	5,172	-,668	,504
	Sontest	12	64,333	8,082		

EAO:Eğlence Amaçlı Okuma AO: Akademik Okuma

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutları ve toplam öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü ve son alt araştırma sorusu olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutları ve toplam sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

		n	\bar{x}	ss	Z	p
EAO	Kontrol	12	32,833	3,904	-2,187	,029*
	Deney	12	36,416	2,906		
AO	Kontrol	12	31,500	4,622	-2,376	,018*
	Deney	12	36,083	4,010		
Toplam	Kontrol	12	64,333	8,082	-2,432	,015*
	Deney	12	72,500	6,459		

*p<.05, **p<.001, EAO:Eğlence Amaçlı Okuma AO: Akademik Okuma

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutları ve toplam sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmiştir. Bu farklılaşma, deney grubunun lehinedir. Bir diğer ifadeyle, deney grubunun eğlence amaçlı okuma, akademik okuma ve toplam okumaya yönelik tutum puanları, kontrol grubuna kıyasla sontest puanlarında anlamlı şekilde daha yüksektir.

4. Tartışma

İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan kitap okuma atölyelerinin çocukların okumaya yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan kitap okuma atölyelerinin çocukların okumaya yönelik tutumlarına olumlu yönde etkisinin olduğu saptanmıştır. Deneysel süreç sonunda deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından eğlence amaçlı okuma ve akademik okuma öntest-sontest puanları arasında, sontestin lehine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte ve yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına direkt etkisinin olduğunu kanıtlayan çalışmalara rastlanmıştır. Pappas (1979) yılında gerçekleştirdiği araştırmasında yaratıcı drama etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deneysel olarak gerçekleştirdiği araştırmada deney grubuna yaratıcı drama destekli çoklu temel okuma programı, kontrol grubuna ise standart çoklu temel okuma programı uygulanmıştır. Toplam yedi ay süren program sonunda deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Oguntade (2013) tarafından yapılan çalışmada da ilkökul öğrencilerine uygulanan yaratıcı dramanın Nijerya'daki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmış olup deney grubuna yaratıcı drama yöntemine dayalı öğretim programı uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim metodu ile hazırlanmış okuma öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında da anlamlı bir gelişme gözlenmiştir. Bu olumlu gelişmeler cinsiyet fark etmeksizin her iki cinsiyette de ortaya çıkmıştır. Kırmızı Susar (2007) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretiminde bir yöntem olarak kullanılan yaratıcı dramanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada ilkökul 4. sınıfa devam eden toplam 75 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada okumaya ilişkin öğrenci tutumlarının deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmasa da, ortalama puanlarına göre değerlendirme yapıldığında yaratıcı drama yöntemi kullanılan grubun okumaya ilişkin tutum puanlarının kontrol grubuna göre yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2009) tarafından yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programının çocukların okumaya ilişkin tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmaya toplam 258 çocuk dâhil edilmiştir. Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı 8 hafta boyunca ve her hafta 1,5 saat süren oturumlarla uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma uygulamalarının çocukların okuma tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Erdoğan vd. (2018) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine yaratıcı drama atölyeleri uygulanmış ve uygulama sonunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmış olup 16 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmasa da çalışmaya katılan sekiz öğrencinin okumaya yönelik tutum puanlarının arttığı saptanmıştır. Philmon (2001) tarafından yapılan çalışmada okumaya karşı isteksiz olan öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilere kitaplarla ilişkili rol yapma aktiviteleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okumaya karşı isteksiz öğrencilerde bile, bilinçli olarak yapılandırılan rol yapma etkinlikleri sayesinde okuma sürecine karşı olumlu duygular geliştirilebileceği tespit edilmiştir. Ryan ve diğerleri (2018) edebiyat derslerinde rol yapma yönteminin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, toplam 18 öğrenciyle nitel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin sınıfta rol yapma etkinliklerine ilk kez katıldıklarında bir miktar gerginlik hissettikleri, ancak ilerleyen atölye çalışmaları sürecinde bu yöntemi memnuniyetle benimsedikleri ve rol yapma etkinliklerinin dil öğrenimine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde farklı sınıf düzeyindeki çocuklarla yapılan yaratıcı drama yöntemi uygulamalarının öğrencilerin tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Çam Türkan & Dinç, 2024; Erden & Erden, 2018; Maden, 2011).

Yaratıcı drama yöntemi ile kitap okuma atölyeleri uygulanan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde gelişmesinin nedenlerinden birisi de yaratıcı drama atölyelerinin çocukların motivasyonlarını arttırmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin motivasyonları arttıkça okumaya yönelik tutumları da artabilir. Alan yazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumlar ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğunu destekler nitelikte çalışma bulgularına rastlanmaktadır (Moneba & Lovitos, 2024; Şentürk, 2015; Tisa vd., 2021). Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırmayı teşvik edecek motivasyonu artırma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Özellikle yaratıcı drama yönteminin, öğrenci merkezli bir yaklaşım olması, oyunsal bir sürecin hakim olması ve öğretim sürecini eğlenceli hâle getirmesi gibi özellikleriyle öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Zengin ve Ulaş (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, drama yöntemi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonları üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmış ve

dört hafta süren, haftada üç saat uygulanan yaratıcı drama atölyesinin öğrencilerin derse olan tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Kadan (2021) ise yaratıcı drama yönteminin İngilizce dersi üzerindeki başarı ve ders motivasyonuna etkisini araştırmış ve deney grubuna uygulanan yaratıcı drama yönteminin, kontrol grubuna göre ders motivasyonunu daha fazla artırdığına ulaşmıştır. Alan yazınında, yaratıcı drama ile yapılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirten başka çalışmalara da rastlanmaktadır (Ghasempour & Mozafar, 2023; Rojabi & Mustofa, 2021; Walker vd., 2015; Wu, 2021). Sonuç olarak öğrencilerin motivasyonlarının atması sonucu okumaya yönelik tutumlarının da artabileceği düşünülmektedir.

Yaratıcı drama ile sunulan kitap okuma atölyelerinin çocukların okumaya yönelik tutumlarını artırmasının nedenlerinden birinin, yaratıcı drama yönteminin çocuklara daha keyifli, eğlenceli, iş birliğine dayalı ve merak duygusunu harekete geçiren süreçler sunmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Özellikle okumaktan keyif almayan ve okumaya yönelik tutumları düşük düzeyde olan çocuklarla yapılan araştırmalarda, farklı yöntemler kullanıldığında çocukların okumayı daha çok sevdikleri ve okumaya yönelik tutumlarının arttığı belirtilmiştir (Bidwell, 1990; Burger & Winner, 2000; Cornett, 2006). De Naeghel ve Van Keer (2013) ise sınıf içinde geleneksel yöntemlerin dışında ilgi çekici etkinliklerin uygulanmasının, çocukların okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile sunulan kitap okuma atölyelerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda yaratıcı drama içeriği ile desteklenen etkinlikler yaygınlaştırılabilir. Sadece okuma etkinlikleri için değil fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler ve hayat bilgisi derslerindeki farklı konular seçilerek, bu konuları kapsayan yaratıcı drama etkinlikleri oluşturulabilir. Bu etkinlikler öğretmenlere hem yazılı hem de görsel bir şekilde sunulup, öğretmenlerin sınıflarında bu etkinliklere yer vermesi teşvik edilebilir. Aynı zamanda öğretmenler yaratıcı drama eğitimlerine yönlendirilebilir ve öğretmenlerin programlarında doğaçlama ve rol oynama gibi yaratıcı drama tekniklerini uygulamaları desteklenebilir. Bu çalışma sadece ilkökul üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Gelecek araştırmalarda sınıf düzeyi farklılaştırarak farklı sınıflardaki öğrencilere uygulanabilir. Benzer konuda nitel araştırmalar yapıp, yaratıcı drama atölyelerine katılan öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınarak daha derinlemesine bulgulara ulaşılabilir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinden elde edilen bulgular ışığında yaratıcı drama atölyeleri zenginleştirilebilir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was obtained from the Hamidiye Non-Interventional Scientific Research Ethics Committee of the University of Health Sciences (Approval Date: April 10, 2025; Protocol No: 25/305).

Informed Consent: Written informed parental consent was obtained from the families of the children participating in this study. Children who declined to participate were excluded from the experimental procedures.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept-EA, and LH; Design-EA; Supervision-EA; Experimental Process: LH, Resources-EA; Data Collection and/or Processing-LH; Analysis and/or Interpretation-EA; Literature Search-EA; Writing Manuscript-EA; Critical Review-EA.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Use of Artificial Intelligence: Artificial intelligence tools (ChatGPT and Gemini) were utilized during the English translation process.

References

- Adigüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yardrama/issue/13562/164220>
- Aksoy, E., & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/36249/317959>
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading (Reading Aids Series)*. International Reading Association.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219874>
- Ateş, H. K., & Çalışkan, B. (2023). Sosyal öğrenme kuramıyla öğrenmenin ilkökulda kullanılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (94), 1-24. <https://doi.org/10.29228/JASSS.67363>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Review of Educational Research*, 69(3), 231-252. <https://doi.org/10.3102/00346543069003231>
- Bidwell, S. M. (1990). Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of Reading*, 34(1), 38-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ412996>
- Burger, K., & Winner, E. (2000). Instruction in visual art: Can it help children learn to read? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 277-293. <https://doi.org/10.2307/3333645>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. G. (1996). *Experimental and quasi-experimental. Design for Research*. Ran McNally, Chicago, Ill.
- Cormack, R. (2004). *Creative drama in the writing process: The impact on elementary students' short stories*. University of Northern British Columbia.
- Cornett, C. E. (2006). Center stage: Arts-based read-alouds. *The Reading Teacher*, 60(3), 234-240. <https://doi.org/10.1598/RT.60.3.3>
- Cremin, T., Hendry, H., Leon, L. R., & Kucirkova, N. (Eds.). (2022). *Reading teachers: Nurturing reading for pleasure*. Taylor & Francis.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119(1), 115-140.
- Çam Türkan, Ç., & Dinç, A. (2024). 6. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemi kullanımının öğrencilerin sosyal beceri ve derse karşı tutumuna etkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 146-161. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1437608>
- De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 351-370. <https://doi.org/10.1111/jrir.12000>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Dewey, J. (1938). The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry. *Teachers College Record*, 39(10), 471-485. <https://doi.org/10.1177/016146813803901038>.
- Erden, G., & Eren, A. (2018). Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 92-118. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aujef/issue/34775/402062>
- Erdoğan, T., Erdoğan Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313. <https://doi.org/10.16916/aded.387462>.
- Ghasempour, A., & Mozafar, F. (2023). The effect of creative drama on increasing children's motivation to participate. *Theater*, 10(2), 55-64. <https://doi.org/10.22034/theater.2023.185762>.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kadan, Ö. F. (2021). The effects of creative drama on achievement and motivation levels of the 7th graders in English language classes. *Participatory Educational Research*, 8(3), 88-104. <https://doi.org/10.17275/per.21.55.8.3>.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15 Baskı), Nobel Yayın.
- Kırmızı Susar, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (29), 59-71.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 675-686. <https://doi.org/10.17051/uo.2016.25140>.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/13803610500110141>
- Lee, B. Y. (2017). Facilitating reading habits and creating peer culture in shared book reading: An exploratory case study in a toddler classroom. *Early Childhood Education Journal*, 45, 521-527. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0782-1>
- Luoto, A. (2025). *PISA performance in Finland: The role of study-related attitudes, gender, and immigration background* [Unpublished master's thesis]. University of Helsinki. <https://hdl.handle.net/10138/598835>
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarısı ve tutum üzerine etkisi. *Journal of Institute of Social Sciences*, 2(2), 23-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/254082>
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1131-1161). International Reading Association.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639. <https://www.jstor.org/stable/20200500>.
- Moneba, A. J. N., & Lovitos, A. H. R. (2024). Reading attitude and learning motivation as predictors of reading comprehension. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(4), 185-199. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i41322>
- Nootens, P., Morin, M., Alamargot, D., Gonçalves, C., Venet, M., & Labrecque, A. (2019). Differences in attitudes toward reading: A survey of pupils in grades 5 to 8. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02773>
- Oguntade, O. H. (2013). *Effects of creative drama method on primary school pupils' achievement in reading comprehension and attitude to reading in Ibadan, Nigeria* (Master's thesis, University of Ibadan). University of Ibadan Institutional Repository. <https://ir.library.ui.edu.ng/handle/123456789/470>
- Pappas, H. (1979). *Effect of drama-related activities on reading achievement and attitudes of elementary children* [Doctoral dissertation, Lehigh University]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effect-drama-related-activities-on-reading/docview/302971820>.
- Philmon, P. (2001). *The influence of role-playing on a reluctant reader's attitude toward reading* [Doctoral dissertation, State University of New York at Fredonia]. SUNY Open Access Repository. <https://soar.suny.edu/handle/20.500.12648/4917>.
- Rojabi, A. R., & Mustofa, A. (2021). Exploiting drama for children in EFL teaching to promote creativity, confidence, and motivation. *Journal of English Education and Teaching*, 5(4), 544-555. <https://doi.org/10.33369/jeet.5.4.544-555>.
- Ryan, I. E., Dawson, C., & McCarthy, M. (2018). Role-play in literature lectures: The students' assessment of their learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 8. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120108>.
- Sağırlı, H. E., & Gürdal, A. (2002). Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 213-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/371/2548>
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8707/108710>
- Sarar Kuzu, Ö., & Doğan, Y. (2015). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYT): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1151-1164.
- Şahin Kalyon, D., & Aksoy, P. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının "drama" kavramına ilişkin algıları: bir metafor çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 110-126. <https://doi.org/10.33710/sduijes.357550>.
- Şentürk, B. (2015). EFL Turkish university students' attitudes and motivation towards reading in English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 704-712. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.601>.

- Tisa, F., Sofendi, S., & Eryansyah, E. (2021). Reading and its relationships among attitude, motivation, and comprehension achievement in upper secondary school students. *Journal of English Educators Society*, 6(1), 42-51. <https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.751>
- van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2020). Affect, reading behaviour and reading achievement. In *Text Comprehension And Learning* (pp. 137-149). CRC Press.
- Walker, R., Anderson, M., Gibson, R., & Martin, A. (2015). Constructing identity and motivation in the drama classroom: A sociocultural approach. *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama. Education and Research*, 115-131.
- Wilson, P. T., Anderson, R. C., & Fielding, L. G. (1986). Children's book-reading habits: A new criterion for literacy. *Book Research Quarterly*, 2, 72-84. <https://doi.org/10.1007/BF02684580>.
- Wu, H. (2021, December). *A self-determination theory perspective: How the 'drama in education' can boost students' motivation of learning*. In *Proceedings of the 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021)* (pp. 698–701). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.312>.
- Xiao, X. Y. (2023). How motivational constructs predict reading amount and reading achievement: The role of reading attitude and reading self-concept. *Power and Education*, 15(3), 341-361. <https://doi.org/10.1177/17577438221146246>.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64–79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/20480/218127>
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260–271.
- Yıldız, N., & Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344–361. <https://doi.org/10.17860/efd.82485>
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 93-116. <https://yader.org/index.php/yader/article/viewFile/yader.2009.008/yader.2009.008>
- Zengin, E. & Ulaş, H. (2021). Drama ile eğitimin dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(24), 353-376. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/66079/980296>.