

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BAŞARILI VE BAŞARISIZ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANDIKLARI OKUMA
STRATEJİLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİ**

Savaş YILMAZ

**İzmir
2008**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BAŞARILI VE BAŞARISIZ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANDIKLARI OKUMA
STRATEJİLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİ**

Savaş YILMAZ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

İzmir
2008

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Başarılı Ve Başarısız 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuma Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2008

Savaş YILMAZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri.....

..... Anabilim Dalı

..... E. P. Ö. Bilim Dalında

Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

..... Yrd. Doç. Dr. Vesile YILMAZ DEMİRAS

¼ye

..... Yrd. Doç. Dr. Halim AKG¼C

¼ye

..... Yrd. Doç. Dr. R¼din YAKA

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

22.07.2008

Prof.Dr.Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No : **Konu Kodu :** **Üniv. Kodu :**

Not : Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez yazarının

Soyadı : YILMAZ

Adı : Savaş

Tezin Türkçe Adı: “Başarılı Ve Başarısız 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuma Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri”

Tezin Yabancı Dildeki Adı: “The Creativity Levels And The Reading Strategies Of Successful And Unsuccessful 7th Grade Students Use In Turkish Lesson.”

Üniversite: DOKUZ EYLÜL Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2008

Diğer kuruluşlar

Tezin türü: 1- Yüksek Lisans (X)

2- Doktora

3- Sanatta Yeterlilik

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 142

Referans sayısı: 155

Tez Danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Vesile

Soyadı: YILDIZ DEMİRTAŞ

Türkçe anahtar kelimeler:

1- Başarılı Ve Başarısız Öğrenciler

2- Okuduğunu Anlama

3- Öğrenme Stratejileri,

4- Yaratıcılık

İngilizce anahtar kelimeler:

1- Successful And Unsuccessful Students

2- Reading Comprehension

3- Learning Strategies

4- Creativity

TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı gerçekleştirmede birçok kişinin katkısı olmuştur.

Öncelikle araştırmamda manevi desteğini, deneyimlerini esirgemeyen, bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği olan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ'a teşekkür ederim.

Verilerin analizinde bana yardımcı olan Araç. Gör. Murat ELLEZ'e, Araç. Gör. Meltem GÖKDAĞ'a ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmamda ölçeklerini kullandığım Prof. Dr. Kamile ÜN AÇIKGÖZ'e ve Araç. Gör. Arzu GÜNGÖR'e teşekkür ederim.

Araştırmayı okullarında ve sınıflarında gerçekleştirmeme izin veren eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerine, araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerine teşekkür ederim.

Varlıklarını dahi koşulsuz bir destek saydığım canım aileme teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca büyük yardımlarını esirgemeyen dostum Melik YILMAZER'e, Onurcan DEMİR'e, değerli öğretmen arkadaşım Eray ÖZKAN'a ve emeği geçen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Savaş YILMAZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Yaratıcılık ile İlgili Temel Bilgiler.....	2
Yaratıcılık ile İlgili Tanımlar.....	5
Yaratıcılık Süreci.....	6
Yaratıcılığın Bileşenleri.....	8
Yaratıcı Birey Özellikleri.....	9
Yaratıcı Ürün Özellikleri.....	11
Yaratıcılığın Geliştirilmesi.....	12
Yaratıcılığı Yok Eden Sebepler.....	12
Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler.....	15
Yaratıcılık ve Zeka.....	15
Yaratıcılık ve Cinsiyet.....	16
Yaratıcılık ve Yaş.....	17
Yaratıcılık ve Aile.....	17
Yaratıcılık ve Ortam.....	18

Yaratıcılık ve Sanat.....	19
Yaratıcılık ve Eğitim.....	20
Eğitim ve Yaratıcılık İlişkisi.....	20
Farklı Düzeylerde Yaratıcılık.....	21
Yaratıcılık ve Okul.....	22
Yaratıcılık Konusunda Öğretmen Neler Yapabilir?.....	23
Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri.....	25
Yaratıcılık ve Başarı.....	25
Okuma.....	26
Okuduğunu Anlama.....	27
Türkçe Eğitimi ve Türkçe Dersi Öğretmenleri.....	31
Okuduğunu Anlamada Çözüksüzlükler.....	33
Öğrenme Stratejileri.....	34
Öğrenme Stratejisi Nedir?.....	34
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Sınıflamalar.....	37
Etkili Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	38
Okuma Stratejilerinin Öğretimi.....	39
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	40
Problem Cümlesi.....	41
Alt Problemler.....	41
Sayıtlar.....	41
Sınırlılıklar.....	42
Tanımlar.....	42
Kısaltmalar.....	42

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	43
Okuduğunu Anlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	43
Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar.....	43
Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	53
Yaratıcılık ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	54
Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar.....	54
Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	58
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	61
Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar.....	61
Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	70

BÖLÜM III

YÖNTEM	72
Araştırma Modeli.....	72
Evren ve Örneklem.....	72
Veri Toplama Araçları.....	76
Verilerin Toplanması.....	80
Veri Çözümleme Teknikleri.....	80

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	82
Başarısız Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri düzeyleri.....	82
Başarılı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri	84
Öğrencilerin Başarılarına Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri	85
Başarılı Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri	86
Başarısız Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri ...	88
Öğrencilerin Başarılarına Göre Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Düzeyleri.....	89

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	91
Sonuçlar ve Tartışma.....	91
Öneriler.....	93
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	111
EK 1 Öğrenci Tanıtım Formu.....	112
EK 2 Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği.....	113
EK 3 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	114

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1	Öğrencilerin Başarı Durumuna Göre Dağılımları	73
Tablo 3.2	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	74
Tablo 3.3	Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	74
Tablo 3.4	Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	75
Tablo 3.5	Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı....	76
Tablo 4.1	Başarısız Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar).....	82
Tablo 4.2	Başarılı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar).....	84
Tablo 4.3	Öğrencilerin Başarılarına Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar).....	86
Tablo 4.4	Başarılı Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar).....	87
Tablo 4.5	Başarısız Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar).....	88
Tablo 4.6	Öğrencilerin Başarılarına Göre Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar).....	89

ÖZET

Araştırmanın başlığı: Başarılı ve başarısız 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuma stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri.

Araştırmacı: Savaş YILMAZ

Araştırmanın amacı, başarılı ve başarısız 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuma stratejileri düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma İzmir ili Çeşme ilçe merkezinde bulunan Mehmet Akpınar İlköğretim Okulu ve Namık Kemal İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören 126 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın verileri, Açıköz ve Güngör'ün oluşturduğu Okuma Stratejileri Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin (Sözel A Formu) 126 öğrenciye uygulanmasıyla toplanmıştır.

Araştırmanın veri analizinde ortalama, standart sapma, t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, başarılı ve başarısız öğrencilerin en az ve en çok kullandıkları okuma stratejileri ve okuma stratejileri düzeyleri ve yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) belirlenmiştir.

Başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeyleri ile başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeyleri arasındaki farkın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başarılı öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin ortalamasının başarısız öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ortalamasından yüksek çıktığı halde başarılı ve başarısız öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeyleri arasında önemli fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Başarılı ve başarısız öğrenciler, Okuduğunu anlama, Öğrenme stratejileri, Yaratıcılık

ABSTRACT

The title of the research: the creativity levels and the reading strategies of successful and unsuccessful 7th grade students use in Turkish lesson.

Researcher: Savaş YILMAZ

The aim of the research is to investigate the relations between the creativeness levels (fluency, flexibility and originality) and the reading strategies of successful and unsuccessful students who are in the 7th grade of primary school of Mehmet Akpınar and Namık Kemal use in Turkish lesson.

This research has been carried out over the 126 students who are in the 7th grade of primary school of Mehmet Akpınar and Namık Kemal.

The data of this research were collected with the help of the Reading Strategies Questionnaire prepared by Açıkgöz and Güngör and the Torrance Creative Thinking Test (Oral Form A) which was applied on the 126 students.

In the analysis of the data, Arithmetic Mean, Standart Deviation, t-test and analysis of Variance were used.

In the end of the research, successful and unsuccessful students' levels of creativeness (fluency, flexibility and originality) and the reading strategies that successful and unsuccessful students use the most and least were identified.

There was some important significance found in the analysis of the reading strategies levels between successful and unsuccessful students.

There was not any significance found in the analysis of the fluency, flexibility and originality level between successful and unsuccessful students.

Key Words: Successful and unsuccessful students, Reading comprehension, Learning strategies, Creativity

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı başarılı ve başarısız 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuma stratejileri ve yaratıcılık düzeylerini incelemektir. Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar, sayıtlılar ve kısaltmalar açıklanacaktır.

Problem Durumu

Hızla değişen çağımız, tutumları, anlayışları da değiştirmektedir. Çağdaş felsefeye göre, imgeleme yönelmiş bilinç, yaşadığımız dünyayı aşma hareketidir, bunu yapabilen özgürdür. Gerçekliğin esiri olan kişi, hiçbir zaman özgür olmayacaktır. Zeka, bilgi ve imgelem yaratışın yetileridir. İmgelem yepyeni bir dünya yaratır. Yaratıcılık, düşsel bir alanı imlemektedir. Ve bu alan dünyayla kurduğumuz bütün ilişkileri kapsamaktadır. Bunun ne derece önemli olduğunun bilinciyle yaratıcılık hakkında birçok araştırma yapılmaktadır. Nasıl yaratıcı bireyler yetiştirebiliriz sorusu sürekli olarak gündemi tutmaktadır.

Toplumlar irdeleme, neden sonuç ilişkileri kurma ve algılama yeteneği geliştirmeden sorunlara çözümler getirememektedirler. Bu bireyler için de söz konusudur. Düşünme tembelliği, bireyi daima şablonlara ve yorumdan uzak, hazır çözümlerin arayışına itmektedir. Örneğin bu tür öğrenciler, öğrenimleri sırasında, sınavlarda kendilerine daha önce sunulan örneklerin aynısının veya benzerinin sorulmasını istemektedir. Fakat yaratıcılık kalıpların dışına çıkabilmeyi, özgürlüğü ve başarıyı doğurmaktadır. Yaratıcılığın eğitimle geliştirilebilen bir beceri olduğu ve

bir yetisinin de bilgi olduğu bilindiğine göre günümüzde eğitim; öğrencilerin okuyan, eleştiren, düşünen, yorumlayabilen, yaratıcı olmalarını ve zgr ortamlarda bunu ortaya ıkarabilmelerini hedefleri arasına koymuştur.

Yaratıcılığın sonuçlarından biri başarı olduğu gibi nedenlerinden biri de aynı Şekilde başarıdır. Başarının etkili bir unsuru da okuma ve okuduğunu anlama sürecidir. Çünkü okuduğunu anlayan birey, bilgiyi yeniden üretebilir. Okuma süreçleri de karmaşık bilişsel süreçleri içermektedir. Birbirinden farklı stratejilerin varlığı, bunların farklı sonuçlara neden oluşu, strateji ve başarı kavramları ilişkisini sorgulama ihtiyacı doğurmaktadır. Bu da konunun eğitim açısından ne kadar önemli olduğunu ve yapılan araştırma ve çalışmaların başarısız öğrencilere daha etkili öğrenme yolları sunma amacını ortaya koymaktadır.

Bu bölümde yaratıcılık, okuma, okuduğunu anlama, öğrenme stratejileri ve etkili okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili başlıklara yer verilecektir.

Yaratıcılık İle İlgili Temel Bilgiler

Eğitime ışık tutacak en önemli sorulardan biri, yaratıcılığın ne olduğudur. Yani, insan nasıl yaratır? Yaratıcı bireylerin diğerlerinden farkı nedir? Yaratıcılığı doğuran ya da yok eden unsurlar nelerdir? Yaratıcılık ne gibi sonuçları doğurur? Bu sorular bir bakıma “yaratıcılık nedir” sorusunun yanıtını da hazırlar.

Yaratıcılık kavramı üzerinde uzlaşılan ortak nokta; yaratıcılığın yeni ve farklı bir Şey yapmak olduğu ya da gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığın değerlendirilebileceğidir (Erdoğdu, 2006)

Eflatun ve daha sonraki Romantikler, yaratıcılık tarifsiz bir gizem ve bir tanrı vergisidir demişlerdir. Bugünün ortak görüşü ise yaratıcılığın eğitimle ve fırsat verildiğinde geliştirilebildiğidir (Dikici, 2001).

Yaratıcılık insanlık tarihi kadar eski olmasına karışın, özellikle son beş yüzyılda yalnız güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmiştir. Ancak günümüzde sanattaki yaratıcılık kadar bilim ve teknikteki yaratıcılığında önemi

vurgulanmaktadır. İnsan tarafından oluşturulmuş her çalışmada yaratıcılık bulunmaktadır (San, 1985).

Yaratıcı düşünce gerçekten çok güçlü bir kuvvettir. İnsanlık televizyonu, radyoyu, bilgisayarı uzay gemisini yaratıcı düşünceyle kazanmıştır. Edebiyat, sanat, müzik ve mimari eserler onun sayesinde doğmuştur (Erdoğan, 2006).

Buradan yaratıcı imgelemeyi anlayarak ve uygulayarak insanlar yaşamlarını düzenleyebildiği anlaşılmaktadır. Yaratıcı imgeleme, kişinin kendisiyle ve yaşadığı dünya inancını ve bu inancın ürünlerini değiştirmek mümkündür (Dikici, 2001)

Yaratıcı düşünenler, normal düşünen bir insandan farklı olarak daha esnekler ve yeni durumlara kolay uyum sağlarlar, daha dikkatlidirler. Çevreye ve insanlara karşı uyumlu ve duyarlıdır. Kendilerine güvenleri vardır ve kendilerinden emindirler (Carin ve Sund, 1985: aktaran Erdoğan, 2006).

Yaratıcılık günlük olaylara ve nesnelere farklı bakabilmek ve farklı yaklaşım tarzı geliştirebilmektir. Denenen her yeni şey, yeni bir şey öğretebilmektedir. Denenen yeniliklerde hata yapma riskinin, yaratıcı düşüncenin doğasından olduğu bilinmelidir. (Kansu, 2007) .

Yaşamak zevkinde de yaratıcılığın payı büyüktür. Birikimlerimizi düşünceye, sezgiye dönüştürmek ve sezgimizi birikimlerimize yön verdirmek yaratıcılığın baş dürtüsüdür (Çellek, 2004).

Albert Einstein' a göre yaratıcılıkta hayal gücü çok önemlidir. Disiplin de önemlidir. Ama bu disiplinin içeriği önemlidir. Yaratıcılığın özünde özgürlük vardır, fakat ortaya çıkarılmasında disiplinli bir çalışma da gerektirir. Yaratıcılıkta birey de, çevresi de önemlidir. Önemli olan o sürece girilmesidir (Çellek, 2004).

Rawlinson (1995), yaratıcı düşünmenin bir rüya görmek olduğunu belirtir. O'na göre rüya görmek, "beynin çalışabilmesi için temel işlevlerdendir ve rüya görmeyen çok az insan vardır." (aktaran Dikici, 2001). Çocuklar bunu oyun oynarken, masal dinlerken ya da kumdan bir kale inşa ederken yaparlar. Yetişkinler ise bunu bir kitap

okurken, bir seyahat plânlarken ya da sadece banka hesaplarında birikmiş parayla ne yapacağını düşünürken yaparlar (Mayesky, 1995: aktaran Dikici, 2001).

Ayrıca, yaratıcılık, önceden olmayan yeni bir şeyi meydana getirme veya üretme yeteneği biçiminde de ele alınmaktadır (Dennard, 2000: aktaran Akdağ ve Güneş, 2003). Fakat yaratıcılık ve yetenekler ölçülebilme açısından birbirinden ayrılır. May (1998: 66)'e göre yetenek nörolojik karşılıklara sahip olabilir ve bireye “verilen” bir şey gibi ele alınabilir. Bireyin, kullansa da kullanmasa da, yeteneği olabilir; yetenek bireyde şu ya da bu olarak ölçülebilir. Ancak, yaratıcılık sadece edimde görülebilir. Ve alışılmadık fikirlerin ortaya çıkması için çoğunlukla zihnin gevşemesi gerekir.

Ancak yaratıcılık, hem bir süreç hem de bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma olarak ele alınabilir. Bir süreç olduğu için yaratıcılık, hiçbir zaman öznel bir görüngü olarak sınırlandırılmaz, yaratıcılık asla basit bir biçimde kişide olup bitenlerin terimleriyle incelenemez (May, 1998: 71).

Yaratıcılığın her birey tarafından doğuştan getirildiği doğru olsa da bireylerin yaratıcılığı zeka, yetenek, çevre, eğitim vb. etkisi ile doğru orantılı olarak artabilmektedir (Demirel, 2005:166).

Eğitimde; özgür bir yaratıcı ve orijinal düşünür olmak durumundayız. Bir ülkenin gelişimi basmakalıp yinelemelerin yaşama geçirildiği eğitim tarzıyla değil, ütopyaların arkasında durmakla, hayal gücünü zorlamakla, orijinaliteyi yakalamakla olur. Bu da eğitimde yaratıcılığın ön plana alınmasıyla gerçekleşir. Önce yaratıcılık geliştirilmeli ki bu tarz, her alana uygulanabilsin. Hayal gücü geliştirilen birey bunu her alana uygulayacaktır mutlaka Tüm bunların yerini bulması ve değerlendirilmesi de öğrenciyi araştırmaya yöneltmek ve daha çok seçenek sunmalarını sağlamakla olur (Çellek, 2003).

Yaratıcı birey bilgiyle donatılmalıdır. Oregon Üniversitesinden J. D. EWAN en fazla kaynaktan yararlananın en yaratıcı olduğunu iddia eder. Sentezleme ve analizi çok iyi kotaranlar daha yaratıcı bireylerdir. Yaratıcılar, olanakları zorlar. Yaratıcı insan okuyan, gözlemleyen, dinleyen ve araştıran bireydir (Çellek, 2003).

Yaratıcılığı ölçmek oldukça güç ve tartışmalıdır. Yaratıcı, divergent (çoklu, farklı) düşünme testleri ve bazı sözel çağrışım testleriyle nesnel olarak ölçülmeye çalışılır. Yaratıcı düşüncenin bir soruna yönelik farklı bakış açıları ve ayrık düşünceleri ortaya koyabilme, esneklik, toplumsal baskılardan etkilenmeme, yaşantılara açıklık gibi yönleri vardır (Bora ve Alper, 2005:4).

Torrance (1965)' a göre yaratıcı düşünce, eğitimde ve mesleki alanda başarı için de gereklidir. Yaratıcı etkinlikler yoluyla öğretmen çocuğu daha iyi anlayabilir, çocuk kendini daha iyi tanır (Erdoğu, 2006).

Özetleyecek olursak; bir bakıma yaratıcılık, değişimi ve gelişmeyi meydana getiren yeni ve eşsiz adımlar olarak açıklanmaktadır. Ayrıca her insanda bulunabilen yaratıcılık, eğitimle geliştirilebilen bir beceridir.

Aşağıda yaratıcılığın literatürde yer alan tanımlarına yer verilecektir

Yaratıcılık ile İlgili Tanımlar

Yaratıcılık kavramının açık ve kesin bir tanımı olmamasına rağmen “Yaratıcılığı nasıl tanımlayabiliriz?” sorusuna farklı bilim dallarından birçok uzman çeşitli tanımlamalar yapmışlardır (Erdoğu, 2006). Aşağıda literatürde yer alan yaratıcılık tanımlarına örnek verilmiştir:

Yaratıcılık kavramının batı dillerindeki karşılığı “Kreativitaet, creativity”dir. Latince “ creare” sözcüğünden gelir. Bu kelime,” doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır (San, 1985).

TDTK Türkçe sözlükte yaratmak sözlüğü “ Zeka, düşünce ve hayal gücünden yararlanılarak, daha önce olmayan bir şeyi yapmak, üretmek, gerçekleştirmek veya ortaya koymak”; yaratıcılık sözcüğü “ herkeste var olduğu kabul edilen yeni ve özgün bir şeyi tasarlama, bulma, gerçekleştirme yeteneği” olarak açıklanmaktadır (Demirel, 2005).

Torrance ise yaratıcılığı şöyle tanımlamıştır; “ Yaratıcılık, sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma;

güçlüğü tanımlama, çözüm aranma, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koyma'dır." (Sungur, 1992: 20).

Yaratıcılık, yapma, varlığı ortaya çıkarma sürecidir (May, 1998: 63).

Yaratıcılık, yararlı olma olasılığı yüksek olan yeni fikirleri geliştirme ve ifade etme sürecidir (Leonard & Swap, 2005: 17).

Yaratıcılığı; Bartlett, ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma,

Wallach & Kogan çok sayıda çağrışım üretebilme ve bu üretimde özgür olabilme, ancak bunu yaparken de özden ayrılmama ve sapmama,

Taylor, yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikirler süreci,

Guilford ise yaratıcı düşünce alışılmamış düşünce, esneklik, orijinallik ve akıcılıktır, şeklinde tanımlamışlardır (Oğuzkan ve diğer., 1999: aktaran Turla ve Ömeroğlu, 2001).

Dökmen (1994: 65) ise yaratıcılığı şöyle bir formülle ifade etmiştir:

spontanlık + akıcılık = yaratıcılık.

Özetle; yaratıcılık, sorunlara ve aksaklıklara duyarlı ve farklı pencerelerden bakabilen bireylerin, yeni ve özgün bir ürün ortaya koyabilme yeteneğidir.

Bu kısımda, uzmanların yaratıcılık süreci tanımlamalarına yer verilecektir.

Yaratıcılık Süreci

Bilim adamları yaratıcılık sürecini açıklamak amacıyla çeşitli modeller oluşturmuşlardır. Bunun sonucu yaratıcılık süreci safhaları ve boyutları bakımından açıklık kazanmıştır.

Wallas'a (1921) göre yaratıcı düşünme safhaları:

1. Hazırlık aşaması: Probleme karşı bilinçli, mantıklı ve sistematik yaklaşma işlemlerini kapsar. Gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Bilgi ya da malzeme toplanır.

2. Kuluçka aşaması: Bireyin kendini rahatlamaya bıraktığı dönemdir. Problemlerin çözümü bilinçaltında gerçekleşir. Yeni ve orijinal görüşler ortaya çıkabilir. Bu aşama dakikalar sürebileceği gibi, yıllarda sürebilir.

3. Aydınlanma aşaması: Problemlere ilişkin çözümlerin zihinde canlandığı, belirginleştiği dönemdir. Çözümün bulunduğu aşamadır. Bu aşama anlıktır. Çözüm ya da yapılacak şey birden ortaya çıkar, iç görüler zenginliği içinde gelişir.

4. Değerlendirme aşaması: Bilinçli ve mantıksal düşünmenin ağırlıklı olduğu dönemdir, uygulandığı veya gerekliyse düzeltildiği aşamadır (Çellek, 2003; Nalbant, 2000; aktaran Demirel, 2005; San, 2004).

Finke (1992)'nin Üre-Keş (Geneplore) yaratıcı düşünme süreci modelinde, yaratıcı düşünme süreci; zorlama safhası, üretken safha ve keşif safhası arasındaki ilişki ile açıklanmaktadır (Aihara, 1997).

Boden ise yaratıcı düşünme sürecini planlama, keşfetme ve kavrayış alanındaki dönüşüm terimleriyle tanımlamaktadır. Kavrayışsal alan, çeşitli düzey, sınır ve boyutlarda düşünme sitili olarak belirtilmiştir. Boden, yaratıcılığı ikiye ayırmaktadır: ruhsal yaratıcılık ve tarihsel yaratıcılık. Örneğin; bulunan değerli bir fikir, kişinin kendisi tarafından daha önce düşünülmemişse ruhsal yaratıcılık kavramına; eğer sadece kişi tarafından değil başka hiç kimse tarafından keşfedilmemişse tarihsel yaratıcılık kavramına işaret etmektedir.(Boden, 1990, 1994: aktaran Aihara, 1997)

Hu (2002)'ya göre yaratıcılık; edebiyat, sanat, sosyal bilimler ve fen bilimleri bağlamlarında farklı şekillerde ele alınmıştır olacaktır. Fen bilimlerinde yaratıcılık modeli yaratıcı süreç, yaratıcı karakter ve yaratıcı ürün olarak üç boyutta incelenebilir:

- a) Yaratıcı süreç: Iraksak düşünme, hayal etme.
- b) Yaratıcı karakter: Akıcılık, esneklik, özgünlük

- c) Yaratıcı ürün: Teknik ürün, bilimsel bilgi, bilimsel olgu, bilimsel problem (Atasoy, Kadayıfçı, Akkuş, 2007).

Yukarıda yer alan modelleri oluşturan uzmanlar, yaratıcılık sürecinin safhalarının birbirinden kesin sınırlarla ayrılamayacağına dikkat çekmektedirler.

Bu bölümde yaratıcılığın üç bileşeni açıklanacaktır.

Yaratıcılığın Bileşenleri

Yaratıcılığın bileşenleri, Hennessey ve Amabile (1987) tarafından alan ilişkili beceriler, yaratıcılık ilişkili beceriler ve içsel güdülenme olmak üzere üç ana başlıkta açıklanmaktadır:

1) Alan İlişkili Beceriler: Bu beceriler belirli herhangi bir alanda herhangi bir performans için temel sayılabilir. Bu beceriler, bilgiye, teknik becerilere ve özel yeteneklere ait olanı kapsar ve verilen bir görevi ya da problemi çözmeye kullanılan bilişsel yollardır.

Ayrıca alan ilişkili beceriler eğitime, deneyime, doğuştan gelen yeteneklere ve temel zekaya bağlıdır.

2) Yaratıcılık İlişkili Beceriler: Yaratıcılıkla zeka arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma söz konusudur. Hennessey ve Amabile (1987), zekanın, yaratıcılığın gerekli bir bileşeni olduğunu, fakat tek başına zekanın yetersizliğini vurgulamaktadır. Bu beceriler, risk almada cesaret ve derin yoğunlaşma düzeylerine yardım eden kişilik özelliklerini kapsamaktadır.

3) İçsel Güdülenme: Bu bileşen, verilen bir görev için güdüleme değişkenlerini kapsar ve eğer çevreden dışsal zorlama dediğimiz bir sıkıntı söz konusu olursa bu güdülenmeyi azaltıcı olmaktadır. (Hennessey ve Amabile, 1987: 11)

Görülüyor ki yaratıcılığın bileşenleri zekadan çok bilgi, yetenek, bilişsel stratejiler ve içsel güdülenmeyi barındırmaktadır.

Aşağıda, yaratıcı birey ve yaratıcı ürünün özelliklerine yer verilecektir.

Yaratıcı Birey Özellikleri

Yaratıcılık kadar, yaratıcı kişilerin nasıl insanlar oldukları da merak konusu olmuştur ve bu konuda da bazı çalışmalar yapılmıştır. Yaratıcı bireyde; en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve bireşimci yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır (San, 1985; Üstündağ, 2005: 31).

Yaratıcı bireylerde gözlenen diğer bir özellik ise, bu bireylerin ayrıştırıcı (divergent) düşünme yeteneğine sahip olmalarıdır. Ayrıştırıcı düşünme diğer düşünme biçimlerinden esneklik, orijinallik ve akıcılık özellikleri ile ayrılır (Erden ve Akma, 1998:222). Bireyin ürettiği çözüm sayısı akıcılık düzeyini, ulaştığı bilgiler ve çözümlerin çok yönlülüğü esnekliği, ulaştığı çözümlerin yeniliği ve farklılığı ise özgünlüğü gösterir (Demirel, 2005:172).

Yaratıcı insanların en belirgin özelliklerinden biri, yanlış yapmaktan korkmamaları, akıllarına geleni denemekten çekinmemeleridir. Çoğu zeki çocuk bu özelliği taşımadığı için ya da o ortamı bulamadığı için yaratıcı olamamakta, okulun geleneksel çizgilerinin dışına çıkamamaktadır (Açıkgöz, 2000: 43).

Sungur (1992: 34–35), Yavuzer (1996: 22–24), yaratıcı kişilik özelliklerinden bir kısmını şöyle sıralamıştır;

- “Daha az biçimsel ve daha az geleneklere bağlıdır.
- Çok kısa sürede yeterli sayıda düşünce üretebilir.
- Benlik algıları olumlu ve yüksektir.
- Bağımsızlığına düşkündür. Yalnızlığı seven kişidir.
- Empatik düşünme yetenekleri olan kişilerdir. Başkalarının farkındadırlar. Başkalarının düşüncelerine açıktırlar.
- Problemleri çözmeye isteklidir ve çalışkandır.

- Grup onayına ihtiyaç duymaz.
- Hoşgörülü ve esnektir. Hayal kurmaktan ve bunlarla yaşamaktan hoşlanır.
- Genellikle başarılıdır.
- Meraklıdır ve kuşkucudur.
- İlgi alanları çok yönlüdür. Estetik ilgilere sahiptir.
- Etkileyici, coşkulu ve önsezilidir.
- Konuya odaklanabilir. Konsantrasyonu güçlüdür.
- Özgüvenleri yüksektir. Kendine yeterlidir. Kendi kendinin farkındadır.
- Mizah gücü yüksektir.
- İdealisttir.
- “Farklı” diye tanınmaktan korkmaz.
- Hata bulan kişidir.
- Soru soran kişidir.
- Bütün parça ilişkisini görebilir ve sıra dışı bağlantılar kurabilir. Dönüştürme yapabilir.
- Başladığı işi yarım bırakmaz.”

Csikszentmihalyi (2002) yaratıcı kişilerdeki, birbirine ters olan kişisel özellikleri şöyle sıralamıştır;

1. “Hem dopdolu bir enerjiye sahip, hem de sessiz ve rahattır.
2. Hem zeki, hem de acemi ve deneyimsizdir.
3. Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.
4. Fanteziler, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
5. Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar ya da anlayışlara karşı sürekli olarak kendini korur.
6. Hem alçak gönüllü, hem de gururludur.
7. Bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin bir boyutunu, diğer yandan da biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.
8. İşinde hırslı ve ateşliyen, diğer yandan öznel düşünebilir.

9. Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur” (Üstündağ; 2005: 31-32).

Yaratıcı birey bu çelişkileri taşımak zorundadır. Yaratıcılık toplumdan soyutlanmışlık değildir. Yaratıcı insan toplumun içindeyse de herkesten ilerdedir (Demirel,2005:172).

Söz konusu özelliklere sahip kişilerin ortaya koyduğu ürünlerin de birtakım belirgin özellikleri dikkati çekmektedir.

Aşağıda, yaratıcı ürünün bu özelliklerine değinilecektir.

Yaratıcı Ürünün Özellikleri

Bir ürünü yaratıcı kabul edebilmek için ürünün birtakım belirgin özellikler taşıması gerekmektedir. Yaratıcı ürün, özgündür ve yararlıdır.

Ortaya konulan ürünün yaratıcı sayılabilmesi için toplumda özel bir değerinin (etik, estetik, maddi, manevi vb.) olması gerekmektedir. Çok yeni ve orijinal ürünler, evrensel etiğin karşısında yer alıyorsa yaratıcı üründen sayılmaları imkansızdır. Nazilerin insanları fırınlarda yakmasını bu nedenle yaratıcılık sayamayız (Demirel, 2005).

Yaratıcılık sadece farklı olmaktan ya da olağandışı olmaktan çok daha fazlasını gerektirir. Kaldı ki ya yararlı olmalı, ya da en azından gizil yararlılık taşımalıdır (Leonard ve Swap, 2005: 16).

Toparlarsak; yaratıcılık, yeni ve eşsiz bir ürün ortaya koymalı, önemli bir işleve sahip ve yapıcı olmalıdır (Açıkgöz, 2000: 41).

Şimdiye dek yeri geldikçe yaratıcılığın geliştirilebilir bir beceri olduğunu belirttik. Bu bölümde yaratıcılığın geliştirilmesine yer verilecektir.

Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Demirel (2005), yaratıcılığın geliştirilebilir bir özellikte ve özgün bir ürünü ortaya koyma süreci olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Gordon (1944), “yaratıcılık öğrenilebilen, geliştirilebilen bir güçtür” der. Buradan okullara büyük görevler düştüğü ortaya çıkmaktadır (Çellek, 2002). Belirtildiği gibi yaratıcılık sevginin, güvenin olduğu demokratik ve özgür ortamlarda gelişmektedir. Yaratıcılığın eğitimle ilişkisi dolaylı olarak, geliştirilmesinin zaman alıcı olduğunu belirtmektedir.

Önemli olan, olaylara, fikirlere, kurallara, davranışlara, nesnelere farklı bakmak ve değiştirmek istemektir. Yaratıcılık, ayrıntının görülmesi ve birleştirilmesidir. Bu nedenle eğitim sürecinde yaratıcılık nefes almak gibi olmalıdır (Çellek, 2003).

Bir bakıma ihtiyaçlar yaratıcılığın ortaya çıkış noktalarıdır. Bu açıdan öğrencinin gereksinmelerine yanıt aramak, aramasına olanak tanımak doğru olacaktır (Çellek, 2003).

Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, yaratıcılığı zenginleştirecek şekilde düzenlenmiş öğretim materyalleri geliştirilmelidir. (Akdağ ve Güneş, 2003).

Yaratıcılığın gelişmesi, sağlıklı uygun bir sınıf ortamı kadar; yaratıcılığa engel olan koşulların kaldırılmasına da bağlıdır. Bunu gerçekleştirmenin yolu ise önce bu koşulların bilinmesine bağlıdır. Aşağıda yaratıcılığın engelleri açıklanacaktır.

Yaratıcılığı Yok Eden Sebepler

Günümüzde yaratıcılığa verilen önem artmakta ve yaratıcılığı destekleyen koşulların sağlanması yönünde hareket edilmektedir. Buna karşın yaratıcılığı engelleyen unsurlar hala varlığını sürdürmektedir. Yaratıcılığı yok eden sebepler şunlardır:

- 1) Çocukları bir ödül beklentisiyle çalıştırmak: bu elbette yaratıcılığı öldüren en tehlikeli davranış biçimidir. Ödül beklentisi çocuklarda aslında içsel güdülenmeyi düşürmektedir. Hennessey ve Amabile (1987), çocukların bir ödül beklentisi olmadığı durumda daha yaratıcı öyküler ortaya koyduklarını vurgulamaktadır.
- 2) Rekabet Ortamı Düzenleme: Hennessey ve Amabile (1987), ilköğretim öğrencileri arasında yaptıkları araştırmada rekabete sokulan gruptansa diğer grubun daha yaratıcı ürünler ortaya koyduğunu tespit etmişlerdir.
- 3) Değerlendirme beklentisiyle çocukları odaklama: değerlendirme amaçlı yapılan kıyaslama çocuklarda gerilemeye ve istek azalmasına sebep olduğu bilinmektedir. Böyleyken çocuklara bir değerlendirme beklentisi içinde bir görev verildiğinde sanatsal yaratıcılıklarında düzeysel gerilemelerin ortaya çıktığı araştırmalarla tespit edilmiştir (Hennessey ve Amabile, 1987).
- 4) Gözetim altına alma: yapılan araştırma sonuçları göstermektedir ki gözetim altındayken çocukların yaratıcılığı ve içsel güdülenmeleri zarar görmekte ve azalmaktadır (Lepper ve Grene, 1975; Pitmann ve diğerleri, 1980: aktaran Hennessey ve Amabile, 1987)
- 5) Kısıtlanmış durumlardan seçmelerini isteme: Amabile ve Gitomer (1984)'in yaptığı araştırma sonucunda kısıtlanmış seçimli ve seçeneksiz koşullardansa çocukların serbest seçim yapabildikleri durumlarda hem daha yaratıcı ürünler ortaya konmuş hem de çocuklar söz konusu materyallerle daha fazla zaman geçirmişlerdir (Hennessey ve Amabile, 1987).

Sungur (1999: 250) yaratıcılığın engellerini bireysel, örgütsel ve toplumsal açıdan açıklamaktadır:

1. Bireysel engeller: Kendine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, mükemmeli isteme ve uyumculuk, engellerden korkma, kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları.
2. Örgütsel engeller: Geriye dönük tutumlar, önceden ve sürekli özeleştirme, hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların astlarına güvensizliği, otoriter yönetim, kusursuz olma isteği, ciddi işler yapma isteği.

3. Toplumsal engeller: Hayal kurmayı zaman kaybı sayma, oyunun çocuklara göre olduğunu düşünme, sorunlar matematiksel düşünce ve para ile çözüleceğini iddia etme, sorunların tek bir çözümü olduğunu söyleme, aklın sezgi ve duygulara tercih edilmesi gerektiğini düşünme, vb.

Rıza (1999) ise bu engelleri biraz daha farklı yorumlamıştır. Yaratıcılığı etkileyen etkenler şöyle sıralanabilir:

1. Duygusal engeller: Hata yapma veya eleştirilme korkusu, düşünce esnekliğinin olmayışı, tez canlılık, detaylı düşünememe, sabırsızlık, denetim korkusu, bağımlılık, önyargılı olma, kendine güvensizlik, başarıma korkusu, güdülenme azlığı.

2. Algısal engeller: Problemin farkına varamama, problem alanını fazla daraltma, kavramsal bilginin yetersizliği, gözlem becerisinin yetersizliği, ilişkileri görememe, değerlendirmede kullanılacak ölçütleri seçememe ve sebep sonuç ilişkisini algılayamama

3. Kültürel engeller: Öğrenilen toplumsal alışkanlıklar, töreler.

4. Öğrenilmiş engeller: Eşyalara ya da olaylara kalıp anlamlar verilmesi, eşyaları belirli bir tarzda kullanmaya alışma, fobiler, tabular.

5. Yüklü program engelleri: Bir öğretim programının belirli bir zamanda tamamlanması zorunluluğu veya konuların üst üste yığılması (Üstündağ, 2005: 23).

Bunlara ek olarak öğrencilere, okuma, inceleme, araştırma için zaman vermemek, hoşgörülü olmamak, öğrenme çabalarını karne notuna bağlamak yaratıcılığın gelişmesini önlemektedir (Demirel, 2005: 176).

Yaratıcılığın engelleri dışında yine yaratıcılığı kendi koşullarına göre etkileyen zeka, yaş, ortam, cinsiyet gibi başka etmenler bulunmaktadır. Koşullarının olumlu olması durumunda bu etmenler yaratıcılığı destekleyen yönde bulunurlar.

Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

Bu bölümde yaratıcılığı etkileyen etmenler yaratıcılık ve zeka, yaratıcılık ve cinsiyet, yaratıcılık ve yaş, yaratıcılık ve aile, yaratıcılık ve ortam, yaratıcılık ve sanat alt başlıklarında ele alınacaktır. Ardından yaratıcılık ve eğitim açıklanacaktır.

Yaratıcılık ve Zeka

Zeka ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı pek çok bilim adamı tarafından araştırılmıştır. Getzels ve Jackson (1962), Torrance (1969), Wallach ve Kagan (1978), zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Verilere göre zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya konmuştur (Sönmez; 1993: 148).

Guilford'a göre zeka, yaratıcılıkta hiçbir zaman tek başına belirleyici bir değişken değildir. Faktör analizi ile çok boyutluluğu ortaya konulan zeka, tek başına yaratıcılığı açıklayamamaktadır. Üstelik zekanın bir alt bileşeni olarak ortaya çıkabilen bir değişken, yaratıcılığın da bir alt bileşeni olarak karşımıza çıkabilmektedir (Sungur, 1992: 78).

Araştırma sonuçları yaratıcılık ve zekânın kalıtsal olduğunu desteklemektedir. Ancak her ikisinde de çevre önemli bir faktördür. Çevre olgusu yaratıcılığı zekâdan daha çok ilgilendirmektedir (Rıza, 1999: 20).

Yaratıcılık kavramı çoğu zaman zeka kavramıyla karıştırılır. Oysa bu iki kavram birbirinden farklıdır. Zeki insan çok kural bilen, çok kavram bilen, ilişkileri çabuk fark eden, belleği güçlü olan ve bunlara benzer pek çok özellik taşıyan kişidir. Zeki olmak için bütün bunları özgün bir biçimde kullanmak gerekmez, ancak yaratıcı olmak için gerekir. Çoğu yaratıcı insanın zeki olduğu ancak, her zeki insanın yaratıcı olmadığı kaydedilmektedir (Kagan ve Lang, 1978: aktaran Açıkgöz, 2000).

Zeka testleri ile yaratıcılık testlerinin ölçtüğü yetenekler büyük ölçüde örtüşür görünmektedir ancak yaratıcılığın zekadan bağımsız olduğu görülmektedir (Atkinson ve Hilgard, 1996: 508).

1966 da Gallegher'in araştırmasına göre;

- * Yüksek zeka - yüksek yaratıcılık
- * Düşük zeka - yüksek yaratıcılık
- * Yüksek zeka – düşük yaratıcılık
- * Düşük zeka – düşük yaratıcılık sonuçları ilgi çekicidir (Çellek, 2002).

Yaratıcılığın yüksek zekâyla belli bir ilişkisi varsa da, üstün zekâ yaratıcılığın garanti etmez. IQ skoru 120'nin üzerine çıkınca, nasıl ölçülürse llsn, zekâyla yaratıcılığın bir ilişkisinin kalmadığı iddia edilmiştir (MacKinnon, 1962: aktaran Bora ve Alper, 2005).

Yaratıcılık zeka ile ilgili görülse de onunla eş anlamlı değildir. Tabi tercih edilen hem zeki hem yaratıcı olunması belki ama farklı yapılarıdaki öğrenciye doğru yönlendirme yapılırsa yine başarı sağlanır. Bu durumda duygusal zekanın da önemi artıyor (Çellek, 2002)

Sonuç olarak bu araştırmalar ışığında söylenebilir ki, yaratıcılık için belli bir zeka gereklidir ancak yüksek zekanın yüksek yaratıcılığın içerdiği söylenemez, zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki yoktur.

şimdi diğer bir etmen olan cinsiyet ile yaratıcılık ilişkisine değinilecektir.

Yaratıcılık ve Cinsiyet

Toplumdan topluma kültür içinde kızların ve erkeklerin davranışlarının farklılık göstermesi yaratıcı düşünme yeteneklerinde de farklılık yaratır.

Türk kültüründe, yaratıcı düşünce ile ilgili ilk çalışma 1974–1975 yılında Samurçay tarafından Meunier'in yaratıcılık testi kullanılarak lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Toplam 60 ğrencinin yer aldığı araştırmada fen-edebiyat bölümü ile erkek ve kız öğrenciler arasında kız edebiyat grubu lehine bir farklılık bulunmuştur (Samurçay, 1976: aktaran Sungur, 1992: 79).

Özben ve Argun (2002), Dokuz Eylül üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında cinsiyet yönünden kızlar yaratıcılık düzeylerinden akıcılık ve esneklik boyutlarında erkeklere göre daha üstün bulunmuşlardır. Özgünlük boyutunda ise erkekler ile kızlar arasında farka rastlanmamıştır.

Sırada bir diğeri etkili unsur olarak yaratıcılık ve yaş ilişkisi ele alınacaktır.

Yaratıcılık ve Yaş

Yaratıcılık ve yaş arasındaki ilişkiyi kesin sınırlarla ifade etmek güçtür. Çünkü bireyin çevresi, doğal gelişimi, içinde bulunduğu ortam vb. özellikler farklı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Küçük çocuklarda yaratıcı beceriler daha kolay gözlenmektedir ancak yaratıcı düşünce pekiştirilmediğinden, “doğrusunu yap, akılsız olma, ya da bunu nasıl böyle yaparsın” gibi yorumlarla engellendiğinden yok olmaktadır (Fyle,1985: aktaran Erdoğan, 2006).

Ataman (1993: 112) 3-5 yaş arası dönemde ilk kez yaratıcı öğelerin ortaya çıktığını ve yaratıcılığın gelişmesindeki en kritik yaş diliminin de 5-6 yaş olduğunu belirtmiştir. Bu dönemde okula başlama nedeni ile otorite, kurallar, yapılandırılmış bir ortam vb. tanışmaya başlamak yaratıcılığı duraklatmaktadır. Ayrıca yaratıcı ürünlerin en yoğun sergilendiği dönem olarak da 13-14 yaşları olduğu belirtilmiştir.

Gönen (1992) ise 13 yaş civarını, yaratıcılığın en yoğun olduğu dönem olarak göstermektedir.

Aile etmeni de yaratıcılıkla ilişkilidir. Aşağıda, ailenin yaratıcılıkta etkili olup olmadığı gözden geçirilecektir.

Yaratıcılık ve Aile

Aile ve yaratıcılık ilişkisi birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Ancak bu etkinin ne düzeyde olduğu kesin bir şekilde ifade edilememiştir.

Sungur (1992: 164)'un Davaslıgil'den aktardığına göre, ailenin tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının TYDT'den aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarının puanlarında anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir.

Özben ve Argun (2002) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları ile anne-babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Dökmen (1994: 209) empatik toplumlarda yaratıcılığın teşvik edildiğini, diğer toplumlarda ise kuralların önemli olduğunu, yaratıcılığın hoş karşılanmadığını belirtmiştir. Ayrıca çocukların bağımsız olmasına, hayal kurmasına izin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çocuklar ilk başta hep taklitle öğrenir. Yetişkinleri model alır. Bu nedenle çocuğun önünde iyi modeller olmalıdır. Aile, çocuğun sorularını geçiştirmeden, çocuğun anlayacağı bir açıklıkla yanıtlamalıdır (Demirel, 2005:179).

Yaratıcılık ve Ortam

Goldsmith (2001)'e göre, stresten uzak ve rahat bir ortam yaratmak yaratıcılığın geliştirilmesinde önemlidir. En güç problemlerin çözümünde bile stres gereksizdir. Stres insanı sonuca ulaşmaktan alıkoyabilir. Gordon (2000) da alışlagelmiş ve geleneklerden ayrılmanın pek kolay olmadığını buna karşın, ortamı değiştirmek için somut yollar olduğunu belirtmiştir. Bunlar; ortamı zenginleştirmek, ortamı yoksullaştırmak, ortamı kısıtlamak, ortamı genişletmek, ortamı yeniden düzenlemek, ortamı yalınlaştırmak, ortamı sistemleştirmek ve ortam için önceden plan yapmak olarak sıralanabilir (aktaran Üstündağ, 2005: 52).

Düş gücü, ancak insanın düşünme yeteneği özgür kaldığında ve muazzam bir iştahla beslendiğinde en güzel ürünlerini verir. Aksi takdirde düş gücü yok olmaktadır (Noyanalpan, 1993: 44).

Yaratıcılığın zaman zaman kimi baskılara karşın da ortaya çıkabileceğini unutmadan, genelde, ancak özgür ve demokratik ortamlarda kendini gösterebildiğini vurgulamak gerekir. Baskı, korku ve ceza yaratıcılığı engelleyebilir. Yine de bu ortamlarda da az da olsa yaratıcı ürünler ortaya çıkabilir (San, 1993; Sönmez, 1993).

Yaratıcılık ve Sanat

Yaratıcılık uzun zaman boyunca sanatla anılmıştır. Baltacıoğlu'nun (1976), sanatta yaratıcılık konusundaki şu sözleri ilginçtir:

... Sanat bir yaratıcı değil, bir uyandırıcı, bir coşturucudur. Estetik duygu insanda varolan ancak bilinçaltında kalan şehvet duygusu gibi biyo-psikolojik ya da sosyo-psikolojik duyguların uyanması, bilinç üstüne çıkmasıyla meydana geliyor. Böyle olunca her sanat eseri değer kuramında sıraladığımız, duygulardan birini aşıl原因 değil, bilinçaltında yaşayan türlü duyguları canlandıran, bilinç üstüne çıkartan bir teknik demektir. (Dikici, 2001)

Bell, (1997)'in açıklamasında düşünmek, yaratıcı düşünme için bir ihtiyaçtır. Sanat ile yaratıcılığı güçlü bir şekilde birleştiren şey akıldır. Sanat; güzellik, mükemmellik, uyum ve düzen yaratır. Fantezilerden doğan, ulaşılmaz olan, ilk bakışta görülmez olan şeyleri bize görünür kılar. Zevk ya da hoşnutsuzluğa ifade kazandırır (Genç ve Sipahioğlu, 1991: aktaran Dikici, 2001).

Yaratıcılık yüzyıllar boyu olağanüstü insanlara özgü bir özellik olarak kabul edilmiştir; yaratıcılık kavramı en çok güzel sanatlar alanında kullanılmıştır. Günümüzde ise yaratıcılık insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1993: 71).

Yaratıcılık kavramı sanata özgü değildir. Bilim de yaratıcılığı geliştirir. Sanat eğitiminin amaçları çocuklara estetik algılama yeteneklerini geliştirmelerinde, düşüncelerini görsel forma dönüştürmelerinde, sanatın dilini öğrenmelerinde ve sanat yapıtları ile kendi kültürleri arasında ilişki kurmalarında yardımcı olacaktır. Günümüzde üzerinde önemle durulan konu sanatın uygulanmasından ve yaratıcılığı geliştirmeden çok ve belki hepsinden önce sanatı öğretmektir. Okullardaki sanat

eğitimi, sanatçılar yerine, sanat değerlendiricileri yetiştirmeyi amaçlar. Önce görmeyi öğretmek önemlidir (Kırışoğlu ve Stokrocki, 1997:3.8).

Yaratıcılığı sanat kadar bilimin de geliştirebildiğini aktardıktan sonra tüm bunların olmasında eğitimin etkisine de yer vermek uygun olacağından bu bölümde eğitimin yaratıcılığa etkisine yer verilecektir.

Yaratıcılık ve Eğitim

Yaratıcılık ve eğitim; eğitim ve yaratıcılık ilişkisi, farklı eğitim düzeylerinde yaratıcılık, yaratıcılık ve okul ve ayrıca öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemek, ortaya çıkarmak için neler yapabileceği ile yaratıcılığı engelleyen öğretmen alt başlıklarında incelenecektir. Son başlıkta başarı ve yaratıcılık ele alınacaktır.

Eğitim ve Yaratıcılık İlişkisi

Yaratıcılık ve eğitim birbirini doğrudan etkileyen kavramlardır. Yaratıcı düşünmenin bireylerde geliştirilmesinde uygulanan eğitim sürecinin ve içinde bulunulan eğitim sisteminin önemi büyüktür. Eğitim sistemi yaratıcılığa fırsat verecek yapıda düzenlenmelidir. Ancak Dikici (2001)'nin Sungur (1997)'dan aktardığına göre, ileri seviye bir formal eğitim, bireyin yaratıcılık açasından başarı çizgisini düşürebilmektedir. Bu dönüm noktası orta öğretim ve lise sırasında gözlenmektedir.

Sungur (1997)'a göre, ... eğitim programları ve eğitim araçları ile pekiştirerek sol beyni koşullayan bir aygıta dönüşmektedir.... Ve fazla eğitilmiş insanlar daha az yaratıcı olurlar. Çünkü yaşamları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini öğrenirler. Araştırma ve yaratıcılıkta sayısız yanılmaya karşın bir başarı bulunmaktadır (Dikici, 2001).

Çağdaş ülkelerde zorunlu eğitime ve eğitim sistemine getirilen en temel eleştirilerden birisi yaratıcılığın gelişiminin engellenmesiyle ilgilidir. Özellikle eğitim fırsat eşitliğinin geçerli olduğu tüm toplumlarda, merkezietçi, tek tip ders kitabı ve ezbere dayalı eğitime dayalı yaratıcılık dikkate alınmamaktadır (Ataman, 1995: aktaran Dikici, 2001). Yaratıcılık bir süreç olarak eğitimle geliştirilebilir bir

özelliğindedir (Demirel, 2005:178). Zaten eğitimin amacı eskiyi tekrarlamak değil, yeni şeyler yapabilme yeteneğine sahip bireyler yaratmaktır (Sungur, 1992: 41).

Günümüzün gelişmiş ülkeleri eğitimlerinde yaratıcılığa özel önem veren ülkelerdir. İlginçtir ki, yaratıcılık sanat eğitimi yoluyla geliştirilmiş; ama yalnızca sanatın değil bilim ve teknolojinin gelişmesini de sağlamıştır (Arıcı, 1993:184).

Bilim ve teknolojinin hiçbir dalında ezber bilgiler ile başarılı olmak mümkün değildir. Bilimin bütün dallarında daha önce var olan bilginin üzerine yaratarak bir ekleme yapmak söz konusudur. Bilim ancak yaratıcılıkla yüceltilebilir (Noyanalpan, 1993: 43).

Eğitim sürecinde, sürekli değişen ve geçerliliğini kısa zamanda yitiren hazır bilgiler vermek yerine, bilinmeyen gündeme getiren bir ortam yaratıcı bireylerin yetişmesi için daha elverişlidir (Güvenç, 1993:135). Çocuklara yeteneklerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak fırsatlar sunabiliriz (Wasserman, 1990: 175).

Bireysel olarak kişilere ve gruplara hatta ulusal düzeyde topluma, değişimle eşzamanlı, yaratıcı sorun çözme tekniklerini getiremezsek, kültürel açıdan özümleye ve yok olmaya mahkum olabileceğimizi söyleyebiliriz (Ataman, 1993: 108).

“Günümüzde insanlık bir zihinler arası rekabetin içindedir. Bu yarışın sonuçlarını tayin edecek faktörlerden birisi, yaratıcılıktır. Yaratıcılığın çeşitli bilgi alanlarında ve farklı milletlerdeki miktar ve derinliği çok önemli olacaktır. Çünkü yaratıcı davranışlar yalnız bilimdeki ilerlemeleri değil, fakat bütün bir toplumu da çok büyük ölçülerde etkilemektedir” (Arık, 1990: aktaran Akdağ ve Güneş, 2003).

Yaratıcılığın farklı eğitim seviyelerindeki durumu önemlidir. Aşağıda, bu konuya okulöncesi, orta öğretim ve yüksek öğretim seviyelerinde değinilecektir

Farklı Düzeylerde Yaratıcılık

Torrance (1977: 14) yaratıcılığın, okulöncesi ve ilk çocukluk yılları, orta öğrenim ve yüksek öğrenim dönemlerine açıklama getirmiştir.

- Okulöncesi veya İlk Çocukluk Yıllarında Yaratıcılık: Yaratıcı düşünmenin başlarında çocukta hileci, keşifsel ve deneysel etkinlikler ve yüz ifadeleri kullanımı, keşfetme ve jest ve mimikleri anlama çabaları görülmektedir (Dubuque, 1970: aktaran Torrance, 1977: 14). Ancak geçmişte eğitimciler çocukların bu dönemde ve hatta ortaöğretim yıllarında bile yaratıcılıktan aciz ve uzak olduğunu düşünmekteydiler. Fakat bilimin eğitim programlarına etkisiyle manzara değişmiştir. Çocukların sanatsal ve yazınsal yaratıcı ürünleri gözlem altına alınmış ve giderek yaratıcı düşünme becerileri olduğu kabul görmüştür (Torrance, 1977: 14).

- Ortaöğretim Döneminde Yaratıcılık: Bu dönemdeki birçok çocuk buluşları ve yaratıcı ürünleriyle tarih yazmışlardır. Örneğin; Arturo Toscanini, Wernher von Braun, Samuel Colt, Louis Braille, Galileo Galilei, Edna St. Vincent Millay gibi.

Uzun zamandır okullarda yaratıcı yazma ve konuşma kabul görmekteydi. Son yıllarda ise buna bilim ve sanat da dahil edilmiştir. Ve bu dallarda çeşitli değerlendirmeler ve ödüllendirmeler yapılmaktadır (Torrance, 1962; Torrance, 1977: 14).

- Yüksek Öğrenim Döneminde Yaratıcılık: bilim, sanat, tıp vs alanındaki çoğu buluş, yaratıcı ürün bu dönemde kaydedilmektedir. Bu bilgiden daha ilginç olanı ortaya çıkan buluş ve ürünlerin yüksek öğrenim sahasının dışından gelmiş olmasıdır. Bu sebeple değerlendirmeler ve ilgili kavramlarda değişikliğe gidilmiştir (Torrance, 1977: 15).

Yaratıcılığın ortaya çıkmasında atmosfer de önemlidir. Eğitim atmosferiyle kastedilen okulun yaratıcılıkla ilişkisine aşağıda yer verilecektir.

Yaratıcılık ve Okul

Uyumlu bireyler yetiştirmek ve toplumun itici güçlerinden biri olan yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan temel araçlardan biri eğitimidir. Eğitim-öğretim etkinlikleri, genellikle sınıf ortamında oluşmaktadır. Sınıf ortamının niteliği, yaratıcılığı büyük ölçüde etkilemekte ve sınıf atmosferini belirlemede temel belirleyicilerden biri durumundadır (Akdağ ve Güneş, 2003).

Okullar yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli sorumluluklar taşımaktadır. Geleneksel eğitim biçimi çocuklarda var olan yaratıcılık potansiyelini köreltmektedir.

Forsth ve Nordvik (2002) “daha yaratıcı okul nasıldır” sorusunu şöyle yanıtlamışlardır:

1. Yaratıcı öğretmenlerin varlığı
2. Olanaklarla donatılmış öğretmenler
3. Öğretmenlere daha çok öğretim etkinlikleri bilgisi ve materyalleri sunma
4. Yaratıcılığı öğretmek için “Neredeyiz?” ve “Hangi durumdayız?” sorularını okuldaki herkesle birlikte sormak.
5. Yaratıcılığı geliştirme amacıyla çok sayıda uyarıcılar geliştirmek.
6. Yaratıcılığa engellerini ortadan kaldırmak
7. Eğitim ortamında, yaratıcılığı açığa çıkaracak materyalleri bulundurmak (aktaran Üstündağ, 2005: 71).

Görülüyor ki okul denince en fazla öne çıkan unsur öğretmen olmaktadır. Öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemek adına neler yapabileceği uzmanlarca açıklanmıştır. Bu bölümde yaratıcılıkta öğretmen unsuruna yer verilecektir.

Öğretmen Neler Yapabilir

- a. Yaratıcı davranışlar için gerekli fırsatları sağlayabilir.
- b. Yaratıcı öğrenme becerilerini geliştirebilir.
- c. Yaratıcı kazanımları ödüllendirebilir.
 - i. Çocukların sıradışı sorularına karşı saygılı olmalı
 - ii. Çocukların sıradışı fikirlerine ve çözümlerine karşı saygılı olmalı
 - iii. Çocukların fikirlerinin değerli olduğunu onlara gösterilmeli
 - iv. Çocukların kendi öğrenme girişimlerine inanmalı ve fırsat tanınmalı

v. Çocuklara değerlendirme baskısı olmaksızın öğrenme, düşünme ve keşfetme şansı verilmeli

- Çocuklarla yaratıcı ilişkiler kurabilir (Torrance, 1977: 23–25).

Torrance (1977: 26) öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirmede yapabileceklerini bu şekilde açıkladıktan sonra diğer yapılabilecekleri de eklemiştir:

- Yaratıcı yazma için çocuklara amaç verme
- Çevresel uyaranlar için daha duyarlı olmalarında deneyimler sağlama
- Bilgi öğretimine karşı olumlu tutum geliştirme
- Yaratıcı etkinliklerde tam canlılığı sağlama
- Düşüncelerini yavaşlatan veya gereksiz sayılan örneklerden kaçınarak yaratıcı düşünmede tam bir canlılık sağlama
- Etkinlikler boyunca değerlendirmelerden kaçınma
- Değerlendirme dışı uygulamalar sağlama
- Düşüncede yaratıcılığı uyandırma.

Göthe demiştir ki “İnsan her yerde yalnız sevdiği insanlardan bir şeyler öğrenir”. Öğretmenler hangi yöntemlerin yaratıcılığı geliştireceğini ve bu yöntemlerin nasıl uygulanması gerektiğini bilmelidir. Bunun için ilk ve en önemli adım çocuğa ulaşabilmede sevgiyle yaklaşmak gerekmektedir (Arıcı, 1993:184).

Öğretmen, öğrencilerin kendisi ile doğrudan konuşabileceği, ulaşabileceği bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Öğrenci yeni fikir ortaya attığında öğretmen açık fikirli, kabule hazır ve titiz olmalıdır. Öğretmen, uyarıcıları düzenleyerek öğrencilerin yaratıcı güçlerini açığa çıkarmalarına ve istedikleri denemelerden geçmelerine fırsat verirse, daha yaratıcı ve mutlu çocuklar yetişebilecektir. (Akdağ ve Güneş, 2003)

Tüm bu olumlu öğretmen özelliklerinden başka yaratıcılığı engelleyen öğretmenlerin özelliklerine değinme ihtiyacı duyulmaktadır

Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri

Yaratıcılığı engelleyen öğretmenlerin özellikleri arasında, Kırısoğlu ve Stokrocki (1997: 13)'ye göre en önemli konu onları yetenekli yeteneksiz, yaratıcı ya da değil gibi sınıflandırma ve akranları ile karşılaştırmadır.

Sungur (1992: 46) yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerini; cesareti kıran, güvensiz, aşırı eleştiren, davranışlarında tutarsız, heyecansız, düz okumayı vurgulayan, dogmatik ve katı, alanla ilişkisini sürdürmeyen, çoğunlukla yetersiz, dar ilgileri olan, sınıf dışında iletişimi bulunmayan öğretmenler olarak sıralamıştır.

Yaratıcılık ve Başarı

Başarı kavramı Wolman (1973)'a göre, "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir". Ancak burada, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "Akademik Başarı" kastedilmektedir (Carter & Good, 1973: aktaran Erdoğan, 2006).

Ahmann & Glock (1971)'a göre akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan, 2006). Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir (Julian et al., 1972: aktaran Erdoğan, 2006).

Erdoğan (2006)'ya göre burada öne çıkan başarı denince akla zihinsel başarı geldiğidir. Fakat zihinsel olarak üst düzeydeki bireylerin yanı sıra üst düzeyde yaratıcılığa sahip bireylere de ihtiyaç bulunmaktadır.

Yaratıcılık bilgiyi gerektirir. Bilgiye ulaşmanın en etkili yollarından biri de okumaktır.

Bu bölümde okuma ile ilgili temel bilgi ve tanımlara yer verilecektir.

Okuma

Bütün gelişmelerin, hızla gelişen teknolojinin ve teknolojiyle gelen araçların karşısında kadim bir araç gibi duran okumanın işlevinin çağdaş toplumlarda azalmaktansa artmış olması dikkat çekicidir (Özdemir, 1987: 12). Okuma, bilgi edinmede şimdiye değin aşılamamış bir araç olma niteliğini korumaktadır (Bamberger, 1990: aktaran Gönen, Öncü, Işıtan, 2004). Gelişmiş dünya ülkeleri bilgiyi elde edip kullanmak amacıyla dev yatırımlar ve muazzam harcamalar yapmaktadır (Yalçın, 2002: 19).

Giriş yapmak açısından burada literatürde yer alan bazı okuma tanımlarına yer vermek uygun olacaktır:

Okuma: Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek (TDK Türkçe Sözlük, 2005)

Harris & Sipay (1990: 10) okumayı, “yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması”, Anderson et al (1985), “yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme)”, Perfetti (1986), “yazılı unsurların ışığında düşünme süreci” şeklinde tanımlamışlardır (aktaran Ünal ve Köksal, 2007)

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar ve diğer., 1998: 41).

Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002: 47).

Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olan okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1995:3: aktaran Ünal ve Köksal, 2007; Özdemir, 1987b:127).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999c:133).

Yangın (1999: 68) ve Tosunoğlu (2002: 548) okumayı bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma olarak tanımlamaktadır (Aktaran Şengül ve Yalçın, 2004).

Okuma, basılı mesajları duyu organları yoluyla algılayıp, bunları yorumlama, anlamlandırma amacı ile zihnimizin duyu organlarımızla ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir (Şengül ve Yalçın, 2004; Ruşen, 2001:22)

Eskiden okuma sadece bir cümlenin anlamını alma aracı olarak değerlendirilirken artık beyin teknolojisini geliştirme aracı olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 1997: 53). Okuma yazma bir yandan, insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme ve anlaşma aracıdır (Öz, 2001: 12).

İletişimin kurulduğu ve bilginin taşındığı en önemli unsurdur dil (Yalçın,2002:9). Anlamanın, bilmenin aracı olan kelimeler, cümleler, sözler, yazılar toplamda dile denk düşmektedir. Anadilini iyi bilmeyen söyleneni ve okuduğunu iyi anlayamaz. (Ruşen, 2001: 49). Dil düşüncenin varoluş alanıdır (Demiralp, 1995: 44).

Okuduğunu anlamada dili iyi bilmenin etkisi belirtilmektedir. Okuduğunu anlamayı daha etraflıca açıklamak gereksinimiyle bu bölümde konuyla ilgili bilgilere yer verilecektir.

Okuduğunu Anlama

Yazının icadı ile başlayan resmi tarih, kültürel devamlılığını yazı ile sürdürmektedir. Değişmeden kalabilen bu kültür mirasını yaşatmak ve geliştirmek, ancak yazının anlaşılması ve yorumlanabilmesi ile gerçekleşebilmektedir (Ünal, 2007).

Armbruster ve diğerleri (2003:2), çocukların okula gitmeden uzun bir zaman önce okumayı ve yazmayı öğrenebilecekleri ve doğdukları andan itibaren okur olabileceklerini ileri sürmektedirler (aktaran Ünal ve Köksal, 2007). Doğdukları

andan itibaren okur olabilecekleri iddia edilen çocuklar, aslına uygun okuma yapabilmekte midirler (Ünal ve Köksal, 2007)? Bunun netleşmesi için okuma ve anlamamanın ne olduğunun açıklanması gerekmektedir.

Dökmen (1994a: 9) ise okuma etkinliğinin en azından, psikolojik, sosyolojik, ekonomik, antropolojik ve eğitsel boyutta ele alınması gerektiğini, bu beş boyutun okuma etkinliğinde birbirinden bağımsız olmadığını belirtmiştir. Kavcar ve diğerleri (1998: 42) de okumanın fizyolojik, psikolojik ve toplumsal yönlerine ve bu etkenlerin okuma sırasında göz önünde tutulması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Her insan okuduğunu anlamayı ister ancak daha ileri boyutta düşünersek, aslında okumanın amacı anlamamanın da ötesinde insan gibi olmaktır (Ruşen, 2001: 13). Bir anlamda birey kendi özgürlük alanını genişletmekte, düşünsel evrenini zenginleştirmekte ve derinleştirmektedir (Güleryüz, 2001:2). Aslında her okur, metni kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına, düşünsel yetisine göre yaşar. Bu açıdan, bir bakıma, her okur metinde kendini okumaktadır (Göktürk, 2001:134).

Yetişmekte olan bir kişi iletişim araçlarından birçok bilgi, beceri edinebilmekte ama daha zengin kaynaklara ulaşmak ve bu kaynakları kendi ihtiyacına göre kullanmak ancak okuma ile mümkündür, bu yüzden okumanın eğitimdeki yeri çok önemlidir (Kavcar ve diğer., 1998: 41). Okuma ve anlama eğitimi, bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır (Özen, 2001: 91).

Çelenk (2003: 99), okuduğunu anlama gücü ile desteklenmeyen bir okuma eyleminin gelişigüzel bir seslendirme ya da bir zaman kaybından başka bir şey olmadığını belirtmiştir (Ünal ve Köksal, 2007).

Okuduğunu anlama, metnin ne anlama geldiğini bilmektir. Çoğu araştırma, günümüzde okuduğunu anlamamanın eleştirel bir beceri olduğunu, ancak çoğu çocuğun bu konuda başarısızlık gösterdiğini saptamıştır (National Reading Panel [NRP], 2000; Snow, 2001; akt. Connor; Morrison; Petrella; Jocelyn, 2000: aktaran Tok ve Kaya, 2007).

Okumanın gerçek amacı anlamı çabuk ve doğru kavramaktır (Özdemir, 1987b:128). Okumayı anlama, bilginin önemli alanlarına öğrenci erişimini ve zihinsel hedeflere ulaşmanın bir yolunu sağlayan ve geniş öğrenmelere imkan sunan bir beceri olarak tanımlanabilir (Carnie, Silbert, Kame'enui, Tarver, 2004: 200).

Okuduğunu anlamada okumanın türleri de önem teşkil etmektedir. Sesli okuma, sessiz okuma, eleştirel okuma gibi birçok okuma türü vardır. Özellikle sessiz okuma da amaç kişiye kendi kendine okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Kavcar ve diğer., 1998: 42).

Gerek dinleme gerekse okuma eğer anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır (Kavcar ve diğer., 1998: 49). İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister (Demirel, 1999a: 56).

Okuduğunu anlamanın dört önemli özelliği bulunmaktadır: 1) Okumanın amacı anlamaktır. 2) Anlama etkin bir süreçtir. 3) Yazılı bir metni anlamak için ön bilgiler kullanılmaktadır. 4) Anlama yüksek seviyede düşünmeyi gerektirir (Çakıcı ve Altunay, 2006).

Anlama süreci ile ilgili her açıklama, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsar. Anlama, bu aşamalar yerine getirildikten sonra gerçekleşmektedir (Güneş, 1997: 60).

Smith'e (1985) göre, anlama soru sormaya dayalıdır. Okuyucu okuma etkinliği süresince sürekli sorular sorar ve bu sorulara yanıt bulduğu sürece metni anlayabilir (Çakıcı ve Altunay, 2006).

Okumada bir hedef yoksa okunulana karşı yoğunlaşma olmaz, okunan konu da anlaşılmaz. Okuma bir amaç gütmüyorsa hiçbir anlamı yoktur. Önemli olan okunan şeyin neden okunduğunu bilmektir, yoksa hiçbir şey akılda kalmaz (Baykızı, 2005: 15–24).

İyi okuma, gözün, zihnin ve ses organlarının eş güdümlü içinde çalışmasına bağlıdır (Kavcar ve diğer., 1998: 41). Okurun metni kavrayıp özümlemesi,

etkileşmeler sürecinin sonucudur. Bu süreci başlatan okurun kendisidir. Bu açıdan anlama olgusunda en önemli şey, devingen okuma edimidir (Göktürk, 2001: 130).

Akyol'a (2003: 13) göre okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir (Ünal ve Köksal, 2007).

Okumayı anlamada esas olan öğrenmedir (Buehl, 2002). Zaten buradaki en önemli nokta şudur, amaç okumayı öğrenmek değil, öğrenmek için okumayı araç olarak kullanmayı öğrenmektir (Çınar, 2004). Okuma, okuduğunu anlama bir beceridir ve bu becerinin gelişmesi de eğitimle mümkündür (Dökmen 1994a: 25).

Ayrıca doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu iyi anlayabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı gösterme olasılığı yüksektir (Öz, 2001: 1). Bu konuda yapılmış araştırmalar da “öğrenim dilini etkili kullanabilme” ile “okul başarısı” arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Tekin, 1981). Sanıldığı gibi yavaş okuyucu çok iyi anlayamamaktadır. Çoğu araştırmanın sonucu tam tersine hızlı okuyanların daha iyi okuduklarını ortaya koymuştur (Güneş, 1993: 50).

Okuma, dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından biridir. Okuma, çok sözü edilen eğitim engellerini kaldırabilir, böylece entelektüel eğitimin ilerletilmesi yolu ile daha eşit bir eğitim fırsatına imkan sağlar (Bamberger, 1990:2).

Bamberger (1990: 29) okuyucuların ilgilerini etkileyen faktörleri şöyle sıralamış; harflerin ve satır uzunluğunun seçimi, kitaplardaki resimler, kitapların elde edilebilirliği, okumaya ayrılan zaman, metnin güçlüğü...

Hem içsel hem dışsal çevredeki her etken okumada zihinsel performansı etkileyecektir (Buzan, 2005: 72). Öğretmen de öğrencilerin ilgilerini keşfetmeye çalışmalıdır (Bamberger, 1990: 17). Örneğin okuma çalışmaları yaparken anlamayı kolaylaştırabilmek için öğrenci yaşantılarıyla ilişki kurmaya dikkat etmelidir (okuma yazma dersi, 2007). İyi bir öğretmen öğrencilerinin, ne zaman daha bağımsız ve daha

etkili çalıştıklarını, öğrendiklerini bilir ve onların kendi öğrenmelerini başarmaları için sorumluluğu alabilir (Blachowicz & Ogle, 2001).

Okuma işlemi alelade gerçekleşen bir süreç olmadığı gibi okumanın gelişmesi de belli sistem ve metotların uygulanması esasına dayanmaktadır. Aşağıda okuma ve anlamamanın Türkçe eğitiminde nasıl işlendiği açıklanacaktır.

Türkçe Eğitimi ve Türkçe Dersi Öğretmenleri

Türkçe eğitiminde; hayat boyunca sürecek eğitim ve öğretime temel teşkil eden okuma ve yazma öğretimi; doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını yerinde yorumlayan öğrencilerin yetiştirilmesi arzu edilir. (Erkal; Albayrak, 2003: aktaran Kılıç, 2005)

Türkçe öğretiminde öncelik, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla, planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı kazandırmaktır (Bağcı ve Temizkan, 2006).

Okul öğrenmeleri, temelde öğrenmelerin gerçekleştiği bir iletişim ve etkileşim süreci olup, bu iletişim sürecinin sağlıklı bir yapıda sürdürülmesi dil becerilerinin amaca uygun olarak kullanılmasını gerektirir (Şengül ve Yalçın, 2004).

İlköğretim Okulu Ders Programında 7. sınıflar için Türkçe Dersi için öğrencilerin okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır. Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Programda yer alan okuma dil becerisinde; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline

dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB İlköğretim Ders Programları, 2007).

Türkçe ders programında, “Türkçe, çocuğun, her şeyden önce anlama ve anlatma gücünü geliştirecektir. Türkçe, bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir. Öğrencilerin zihin ve ruh gelişimlerinde iyi bir ana dili öğretiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür.” ifadeleri de Türkçe dersinin önemini açıkça ortaya koymaktadır (Bağcı ve Temizkan, 2006).

Tabi bu hedeflerin ne kadar gerçekleştirilebildiği tartışılır. Örneğin, Özen (2001: 14)’de okuma eğitimi konusunda okulların işlevi bu kadar önemliyken, okulların öğrenciyi okumadan soğuttuğunu bile söyleyebileceğimizi, öğretmenlerin de kendilerinin okumadan uzaklaştığını belirtmiştir. Dolayısıyla okuma eğitiminde Türkçe dersi öğretmenlerinin etkisine bakmakta fayda vardır.

İlköğretimin ilk yıllarından itibaren ana diliyle ilgili becerilerin tam olarak kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında en büyük sorumluluk da Türkçe dersi öğretmenlerine düşmektedir. Çünkü öğretmen, gerekli bilginin kazanılmasını kolaylaştıran, gerekli ortamları hazırlayan bir rol benimsemek durumundadır. Bunu en iyi biçimde yapabilmek için de en az öğrencileri kadar öğrenme ile arasının iyi olması gerekir (Fındıkçı, 1997: 27: aktaran Bağcı ve Temizkan, 2006).

Bağcı ve Temizkan (2006) araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin okuma anlama becerilerinde öğretmenlerden çok yüksek beklentileri olduğu sonucunu vurgulamışlardır.

Okuma ile ilgili olarak anne babanın, yakın çevrenin ve öğretmenin tutumu olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmaktadır (Özen, 2001:131). Bunun yanı sıra tamamen olumsuz etki yaratan unsurlar ve diğer sorunlar da aşağıda kısaca ele alınacaktır.

Okuduğunu Anlamada Çözüksüzlükler

Kılıç (2005), dil eğitimi ve okuma yazma öğretimi üzerine yapılan tartışmalar ve bu alanların kurallarını belirlemek üzere sürdürülen çalışmaların, bu alanlarda verilen eğitim ve öğretimin yetersizliğini ortaya koyduğunu belirtmektedir.

İnsan olarak davranışlarımızın çoğu bir amaca yöneliktir, amaçlar insanın o konudaki güdülenmeyi sağlar (Kurdayıoğlu, 2007). Neyi okuyacağımızı bilmek de şüphesiz çok önemlidir. Amaçsız bir okumada algının yüksek olmasını bekleyemeyiz. Yanlış kitap seçimleri de kişiyi okumaktan soğutabilir.

Kavcar ve diğerleri (1998: 50) de okumaya tam olarak hazır olmayış, güvensizlik, isteksizlik gibi kişisel durumların; öğretim yöntemlerinin seçimindeki uygunsuzluk, okuma parçalarının eğitsel yönden yetersizliği, serbest okuma çalışmalarına yeterince zaman ayırmama gibi okul ortamı ve de içinde bulunulan çevrenin okuma başarısını etkilediğini belirtmiştir.

İlköğretimde bir diğer yaygın sorun ise kelime tanımayla ilgili olmaktadır. Akyol (1994)'e göre “Kelime tanımada karşılaşılan problemler; tanınmayan kelimelerin okunmaması, sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama, kelime veya harf karıştırma, heceleme güçlüğü, kelimedeki harflerin değiştirilmesi, tahmin ederek okuma, yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme, ekleme ve bırakmalar, tersine çevirmeler ve tekrarlamalardır” (aktaran Çaycı ve Demir, 2006).

Yaşanan sorunlarla ilgili çok yönlü bilimsel çalışmalar da sürdürölmektedir. Kılıç (2002: aktaran Kılıç, 2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmasında, öğrencilerin Türkçe dersi programındaki amaçlara yeteri düzeyde ulaşmadığını tespit etmiştir. Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan başka bir araştırma verilerine göre ise; öğretmenlerin, ilköğretim okulları Türkçe derslerinde öğretim teknolojisi ve araç-gereçleri fazla kullanmadıkları anlaşılmıştır (Kılıç, 2003: aktaran Kılıç, 2005). Calp (2001) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarının ikinci kademesinde dil bilgisi öğretiminin istenen seviyede olmadığını tespit etmiştir.(aktaran Kılıç, 2005)

Ayrıca son araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bilişsel stratejilerin öğretimini savunur (Pressley ve Afflerbach, 1995; Pressley ve diğer., 1992: aktaran Tok ve Kaya, 2007).

Aşağıda, okuduğunu anlama sürecindeki etkenlerden biri olan öğrenme stratejilerine ve bu stratejilerle ilgili sınıflamalara yer verilecektir.

Öğrenme Stratejileri

Yirmi birinci yüzyılın bilgi çağı adıyla anılması, kuşkusuz bilginin dehşetengiz bir hızla artması, yayılması ve aynı şekilde hızla her şeyi değiştirmesiyle ilgilidir. Bu değişimden etkilenen başlıca yapılardan biri de eğitim sistemleridir. Bilginin hızı ve artışı, öğrenmeyi öğrenme ve aktif öğrenen kavramlarını doğurmuştur. Bireyin, bilgiyi üreten ve de kullanan haline gelmesi için öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme; öğrenme stratejilerini bilmeyi ve öğrenmeyi gerektirmektedir (Tay, 2007: 87).

Öğrenme Stratejisi Nedir?

Eğitimle ilgili herkes farkındadır ki insanlar nasıl öğrendikleri konusunda oldukça farklıdır. Ve yine düşünme biçimleri ve problem çözme yaklaşımlarındaki farklılık da apaçık ortadır (Smith,1982: 23: aktaran Peterson, 2006: 13). Öğrenme stratejileri, öğrenenin, öğretilecek yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur (Büyüköztürk ve diğer., 2004: aktaran Karadeniz, 2007).

Öğrenme stratejileri hakkında uzmanların yaptığı tanımlardan bazıları şunlardır:

Strateji genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol, bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanmasıdır (Açıkğöz, 2000: 55).

Öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşüncelerdir" (Weinstern ve Mayer, 1986: aktaran Subaşı, 2000). Bir başka açıdan ise öğrenme

stratejileri belirli bir ödev veya durumda seçilen teknik veya becerilerdir (Conti & Kolody, 1999; Conti, Kolody & Schneider, 1997: aktaran Peterson, 2006: 14). Öğrenme stratejilerinin seçimi bilinçli olarak ve bilgiyi kazanıma yönelik olmaktadır (Peterson, 2006: 14).

Bir bakıma, öğrenme stratejileri ve bizim niçin öğrendiğimizi bilmemize yarayan araçlardır. Ve öğrenmede güdülenmeyi ortaya çıkardığı ve sürekli kıldığı kadar, yeni bilgiyi örgütlemeye ve anlamlandırmaya da yardım eder (Weinstein,1994: 259: aktaran Myers,1999: 21).

Bir başka açıdan, Rayner ve Riding (1998)'e göre öğrenme stratejileri birey için, özel bir görevi başarılı bir şekilde tamamlamak için özel olarak yardımcı olan, anlamaya ilişkin aletler olarak görülebilirler. Bu stratejiler, basılı gereçte önemli düşüncelerin altını çizmeden bir metnin ana çizgilerini çıkarmaya dek çeşitlilik gösterir (Özer, 1993: 153).

Arends (1997)'e göre ise öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bu stratejileri yönlendiren yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine hitap etmektedir (Subaşı, 2000; Demirel, 2005; Erdem, 2005).

Öğrenme stratejilerinin temel işlevi, öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu da öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını gösterir. Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin, kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildiklerini söyleyebiliriz (Özer, 1993: 154).

Öğrenme stratejileri her ne kadar çalışma becerileriyle ilişkili olduğu halde önemli bir bilişsel teoriyi kapsamaktadır (Mayer, 1988: aktaran Myers, 1999: 21)

Kendi öğrenmesini sağlayabilen öğrencilere, "stratejik öğrenenler" (Strategic Learners), "bağımsız öğrenenler" (Independent learners), "öz-düzenleyici öğrenenler" (Self-regulated learners) gibi adlar verilmektedir.

Öğrenme sürecinde özdüzenleyici öğrenen, uygun olan öğrenme stratejisini seçme, koyduğu hedefler doğrultusunda bu stratejiyi uygulama ve bireysel gelişimini izleyip değerlendirme becerisine sahiptir (Haşlaman ve Aşkar, 2007).

Zimmerman (2000) özdüzenleme sürecini, bireyin önceki performansları sonucunda elde ettiği dönütü içinde bulunduğu durumun koşullarına uyarladığı döngüsel bir süreç olarak belirtmiş, öğrenme sürecinde bireysel, davranışsal ve çevresel faktörlerin sürekli değiştiğinden böyle bir çabanın gerektiğini vurgulamıştır (Haşlaman ve Aşkar, 2007).

Ayrıca özdüzenleyici öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendi düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini oluşturduğunu ifade etmiş (Zimmerman, 2000; 2001: aktaran Haşlaman ve Aşkar, 2007). Zimmerman ve Pons (1986) genel olarak özdüzenlemeyi, öğrencilerin üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal açıdan kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi olarak tanımlamıştır (Martin, 2003).

Arends'a göre öz-düzenleyici öğrenenler aşağıda sıralanan işlevleri yerine getirebilirler:

1. Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanımlama,
2. Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme,
3. Stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme,
4. Öğrenmeyi başarıncaya kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme (Subaşı, 2000).

Öğrenme stratejileriyle ilgili bu açıklamalara ek olarak konuyu bütünleştirmesi bakımından aşağıda, öğrenme stratejileri sınıflamalarına yer verilecektir.

Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sınıflamalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili birçok sınıflama yapılmıştır:

Weinstein ve Mayer (1986) etkili öğrenme stratejilerini şu kategorilerde toplamışlardır:

1. Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan Devir Stratejileri
2. Karmaşık İşlerde Kullanılan Devir Stratejileri
3. Temel öğrenme İşlerinde Kullanılan İşleme Stratejileri
4. Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan Öğrenme Stratejileri
5. Basit öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri
6. Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri
7. Kavramayı Yönetme Stratejileri
8. Duyuşsal ve güdüsel stratejiler (Subaşı, 2000).

Duyuşsal stratejiler: Dikkati toplama, konsantre olma, kaygıyla baş etme, güdülenme, ve zamanı etkilice kullanmayla ilgili stratejilerdir (Açıkgöz, 2000: 58-60).

Nisbett ve Shucksmith (1986) öğrenme stratejilerini üçe ayırmıştır: merkezi stratejiler (tutum ya da güdüsel etkenlerle ilgili), makro stratejiler (bilişsel bilgiyle yakından ilişkili yönetici stratejiler), mikro stratejiler (yönetici süreçler) . Merkezi stratejilerin tutum ya da güdüsel süreçlerden etkilendiğini, makro stratejilerin oldukça genellenebilir ve yaşla, yaşantıyla geliştirilebilir olduğunu belirtmiştir (Açıkgöz, 2000: 58).

Gagne ve Driscoll öğrenme stratejilerini, beş ayrı sınıflama yaparak incelemektedirler: 1) Dikkat stratejileri, 2) kısa süreli belleği geliştirme stratejileri, 3) kodlamayı artırma stratejileri, 4) geri getirmeyi artırma stratejileri, 5) izleme-yönelme stratejileri (Subaşı, 2000).

Öğrenme stratejileri sınıflaması 5 grupta açıklanmaktadır:

1. Yineleme Stratejileri: Sesli okuma, Değiştirmeden yazma, Aynı sözcüklerle not alma, Satır altı çizme
2. Anlamlandırma Stratejileri: Zihinsel imge oluşturma, cümlede kullanma, Başka sözcüklerle anlatma, özetleme, benzetim yaratma, üretici not alma, soru yanıtlama
3. Örgütlenme Stratejileri: Ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma, Çizelgeleştirme
4. Anlamayı İzleme Stratejileri: Sorunları belirleme ve tanımlama, dikkatini toplama ve tepkilerini yönlendirme, kendini pekiştirme ve değerlendirme, hatalarını düzeltme ve çözüm üretme
5. Duyuşsal Stratejiler: Dikkat toplama, Tutum, Güdülenme, Kaygı (Özer, 1993; Subaşı, 2000; Demirel, 2005).

Bir konu birden çok yolla öğrenilebileceği gibi her öğrencinin de kendine göre bir öğrenme şekli vardır. Dolayısıyla öğrencilere bilgiye ulaşabilecekleri farklı yollar ve seçenekler sunulmalıdır. Açıköz (2005)'e göre de önemli olan, öğretimi öğrencilerin öğrenme biçimine uygun hale getirmektir.

Öğrenme stratejilerinin öğretime ilköğretimin başlamasıyla başlamalı ve her düzeyde devam edilmelidir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir (Subaşı, 2000).

Öğrenme stratejilerinin ardından etkili okuma stratejilerine yer vermek yerinde olacaktır. Bu bölümde etkili okuma stratejileri ve etkili okuma stratejilerinin öğretimi açıklanacaktır.

Etkili Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrencilerin okuduğunu anlamada strateji kullanmaları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Araştırmalar etkili ve iyi okuyucuların, okuduğunu anlama etkililiğini artırmak ve sürdürmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklı bilişsel etkinlikler kullandığını ortaya koymaktadır (Anderson, 1980; Brown, 1980; Bingham, 2001; Ciardiello, 1998; aktaran Kılıç, 2005).

Genel olarak okuduğunu anlama stratejileri: Okuma öncesi kullanılan stratejiler (güdüleme, beyin fırtınası, öngörüle bulunma vb.), okuma sırasında kullanılan stratejiler (yordama, not alma, gözünde canlandırma vb) ve okuma sonrası kullanılan stratejiler (özet yapma, soruları cevaplama, resim çizme vb.) olarak gruplandırılmaktadır (Kılıç, 2005).

Bu stratejileri tamamıyla birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü stratejilerin kullanım zamanlaması değişebilmektedir.

Ayrıca etkili okuma stratejilerinin kullanım sıklığını artırma veya okumada doğru yerde ve zamanda kullanılmalarında stratejilerin öğretimi bir etkindir. Aşağıda, okuduğunu anlama stratejilerini öğretme yolları açıklanacaktır.

Okuma Stratejilerinin Öğretimi

Okuma stratejilerinin öğretilebilirliği ve öğretmen unsuru burada ön plana çıkmaktadır. Öğrencilere okuma stratejilerini öğretmenin birçok yolu vardır. Literatürde 4 yaygın açıklama dikkati çekmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerini öğretmede ilk adım model olmadır (Beckman, 2002; Routman, 2003; aktaran Hardebeck, 2006)). Öğretmenler okuma ve düşünme süreçlerini şeffaf hale getirmek için kendi okuduğunu anlama stratejilerini öğretmelidirler. Öğretmenin rehberliğinde yapılan uygulamalar artırılmalıdır. Çünkü öğrencilerin strateji kullanımda öğretmen yardımına ihtiyaçları vardır. Örneğin bağımsız çalışmaya geçilmeden önce sınıfta veya küçük gruplarda strateji uygulama yaptırılmalıdır. Bir diğer önemli aşama; öğretmen bu süreçte öğrenciye yeterli zamanı tanımalıdır. Örneğin sessiz okuma başlamadan önce öğrencilerin okumalarında uygulamaları gereken strateji hatırlatılabilir. Son olarak okuma sırasında stratejilerin uygulanması için öğrencilere fırsat sunulmalıdır (Hardebeck, 2006).

Fritzhatrck (1998)'e göre okuma stratejilerinin öğretiminde unutulmaması gereken birkaç nokta vardır;

- Okuma stratejilerini tartışma, tecrübe etme, görme ve duymalarında öğrencilere fırsatlar sunulmalıdır.
- Stratejilerin tanınmasında, kullanımında süreklilik önemlidir.
- Öğrencilerin performans ve ihtiyaçları temelinde strateji seçimi yapılmalıdır.
- Öğrenciler süreç hakkında düşünmeye davet edilmelidir (aktaran, Hardebeck, 2006).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Problem durumunda da yapılan açıklamalardan anlaşıldığı gibi son yıllarda yaratıcılığın önemi oldukça artmıştır. Yaşamın tüm yönlerini etkiliyor olması sebebiyle yaratıcılık, birçok araştırmaya konu olmuştur. Bilimsel bulguların ışığında fikirlerle beraber uygulamalar da değişmiştir. Örneğin; yaratıcılığın seçilmiş insanlara vergi olduğu düşüncesi yerini yaratıcılığın her insanda doğuştan var olan bir beceri olduğu düşüncesine bırakmıştır.

Bilimin yaratıcılığa yönelik bulguları, eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Yaratıcılığın geliştirilebilir özellikte olması nedeniyle, geleneksel eğitime karşı daha çağdaş eğitim sistemi uygulamaları ve arayışları sürmektedir. Torrance (1977: 14) yaratıcılığın geliştirilmesine küçük yaşta başlamanın önemini vurgulamaktadır. Bir bakıma, sorumluluğun büyük bir bölümü ilköğretim okullarına düşmektedir. Daha özgür bir ortamdan gelip okulda en azından daha farklı bir atmosferle ve uygulamalara, kurallara rastlayan çocuklarda yaratıcılığın gelişme sürecinin nasıl etkilendiği merak edilmektedir. Bundan dolayı ilköğretimin yaratıcılığı nasıl geliştirdiğini araştırmaya ihtiyaç vardır.

İlköğretimde temel derslerin başında Türkçe dersi gelmektedir. Dil, yaratıcılık için çok uygun bir alandır. Örneğin hikayeler hem başarıyı yükseltmekte,

hem de yaratıcılığı geliştirmektedir (Rıza, 1999:186). Ancak, Ruşen (2001: 49) anadilini iyi bilmeyenin, söyleneni ve okuduğunu iyi anlayamayacağını vurgulamıştır. Türkçe dersinde okuduğunu anlama ile ilgili çok fazla araştırma yoktur. Özellikle başarılı ve başarısız öğrencilerin okuduğunu anlamaları düzeylerinin araştırılmasına ihtiyaç vardır.

Erdoğdu (2006)'ya göre burada öne çıkan başarı denince akla zihinsel başarı geldiğidir. Fakat zihinsel olarak üst düzeydeki bireylerin yanı sıra üst düzeyde yaratıcılığa sahip bireylere de ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırmada, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve yaratıcılık düzeyleri başarı durumuna göre incelenerek sonuçların yukarıda değinilen sorulara bir yanıt olması amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi

Başarılı ve başarısız ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

Alt Problemler

- 1- Başarısız öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri nelerdir?
- 2- Başarılı öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri nelerdir?
- 3- Öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri başarılarına göre farklılıklar göstermekte midir?
- 4- Başarısız öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeyleri nelerdir?
- 5- Başarılı öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeyleri nelerdir?
- 6- Öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık puanları başarılarına göre farklılıklar göstermekte midir?

Sayıtlılar

Araştırma sırasında bütün öğrencilerin ölçekleri içtenlikle yanıtladığı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.
2. Bu araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu kullanılmıştır.
3. Bu araştırmada Türkçe Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Tanımlar

Yaratıcılık: Torrance'a göre yaratıcılık; sorunlara, bozukluklara, bilgi ve eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sıralama, daha sonra da sonucunu başkalarına iletme (Sungur, 1992).

Okuduğunu Anlama: Okuma gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu bur yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görmek, algılamak ve kavramak (Öz, 2001).

Öğrenme Stratejileri: Öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşüncelerdir" (Weinstern ve Mayer, 1986: aktaran Subaşı, 2000).

Kısaltmalar

OASÖ: Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuduğunu anlama, yaratıcılık ve öğrenme stratejileri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışındaki ilgili yayın ve araştırmalar ele alınmıştır.

Okuduğunu Anlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Okuduğunu anlama ile ilgili yayın ve araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı olarak iki ayrı başlık halinde ele alınacaktır.

Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar

Akpınar (2000), “Bilgi Teknolojileri ve Okuduğunu Anlama Profili” konulu araştırmasını, 14 büyükşehirdeki devlet ve özel ilköğretim okullarında öğrenim gören 1150 çocuk üzerinde yapmıştır. Araştırmada bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olan ve olmayan 8. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilere yaş, cinsiyet, okul, bilgisayara sahip olma, internet bağlantısı bulunma, bilgisayar programları, kitap okuma ve kitap dünyasını takip etme gibi bilgiler içeren sorular yöneltilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %6’sı son bir yıl içinde hiç kitap okumadığını ifade ederken, %28’i 1–2, %28’i 3–4, %7’si 5 ve yalnız %3’ü 5’den fazla kitap okuduğunu kaydetmiştir. Katılımcıların %59’u son bir yıl içinde Türkiye’de popüler olan hiçbir kitap ismi yazamazken, %29’unun 1–2, %12’sinde 3–4 kitap ismi verdiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %3’ünün evine hiç gazete

alınmadığı,%21'inin evine ara sıra, %16'sının evine yalnız hafta sonları ve %59'unun her gün gazete okuma şansı bulduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin gazetenin hangi bölümü okudukları sorusuna karşı verdikleri yanıtlardan yaklaşık yarısının tüm sayfaları, geri kalanın ise sırayla spor-magazin sayfaları ve ekleri tercih ettiği belirlenmiştir. Sonuçta, internete giren öğrencilerin, diğerlerine göre okuduğunu anlama düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akyüz (2004)'ün çalışmasının amacı ders kitabının sitilinin ve okuma stratejisinin Zonguldak Ereğli'deki 9. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki başarı ve tutumlarına etkisini incelemektir. Okuma stratejisi olarak K-W-L yönteminin geleneksel okumadan farkı ele alınmıştır. Çalışma, belirtilen metotların kısmi ve birleştirilmiş etkilerini gözlemlemek için faktörel tasarım kullanmaktadır. Katılımcılar Zonguldak Ereğli Süper Lisesi'nde okumakta olan dört farklı sınıftaki 123 9. sınıf öğrencisidir. Seçilen sınıflar, kavramsal fizik metni ve K-W-L okuma stratejisi, kavramsal fizik metni ve geleneksel okuma, geleneksel fizik metni ve K-W-L okuma stratejisi, geleneksel fizik metni ve geleneksel okuma olmak üzere rasgele dört ayrı gruba ayrılmıştır. Uygulama öncesinde ve uygulamanın ardından başarı ve tutum ölçekleri uygulanmıştır.

Sonuçta kavramsal fizik metninin öğrencilerin tutumlarını yükselttiğini, K-W-L okuma stratejisinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı, her ikisinin beraber uygulanmasının da hem başarıyı hem de tutumu arttırdığı bulunmuştur.

Aslan (2006), deneysel nitelik taşıyan çalışmada çocuk kitaplarını ve bunların çocuğun anadili gelişimine katkısını araştırmıştır. Sonuçta geleneksel yöntemle göre, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" ve "kavrama" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışların kazandırılmasının daha etkili olduğu bulunmuştur.

Ateş (2006), metinleri görsellerin öğrencilerin anlama erişileri ve özetleme becerileri üzerine etkilerini incelediği araştırmasında; içinde resim, karikatür, diyagram içeren metinler kullanmıştır. Bu metinlerle ilgili anlama soruları ve özetlerle veri toplanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre ise; materyalleri alan grupların anlama erişimi puanları bakımından diyagramlı metinleri alan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde kontrollü ön test- son test modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada başarı testleri, ders materyalleri, gözlem formları ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ise ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, yazma becerileri, Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Belet ve Yaşar (2007)'in öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları araştırma, deneme modellerinden kontrollü öntest sontest modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2004–2005 öğretim yılı güz döneminde Ahmet Olcay İlköğretim Okulu'na devam eden 5-A ve 5-B sınıflarındaki öğrenciler katılmış; araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrenme stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri yönünde etkili olduğu bulunmuştur.

Bozkurt (2005), çalışmasında hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelemiştir. Deneysel çalışmada denekler ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Deney grubuna hikaye haritası yöntemi ile, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle hikaye işleme yedi hafta sürmüştür. Verilere göre

okuduğunu anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Geleneksel yöntemle göre hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine daha etkili olduğu saptanmıştır.

CİTO (2007)'nin Türkiye Masası'nın 50 kişilik araştırma ekibi, 57 okulda 11.575 ilköğretim 1. ve 2. Sınıf öğrencisini iki yıl boyunca izlemiştir. 2006–2007 eğitim öğretim yılında ilköğretim 1. ve 2. sınıflarda uygulanan “Öğrenci İzleme Sistemi”nden elde edilen bulgulara göre, özel okullara giden öğrenciler okuduğunu anlama konusunda daha başarılı olduğu görülmüştür. Özel okula giden 100 öğrenciden 68'i okuduğunu anlarken, devlet okulunda bu sayı 24'e kadar düştüğü ve ayrıca Türkiye'deki öğrencilerin yüzde 59'unun dinlediğini, yüzde 39'unun okuduğunu anlamadığı bulunmuştur.

Çalışkan (2000), okuduğunu anlama başarısında, bazı sosyo-ekonomik faktörlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada anket-tarama tekniği kullanılmıştır. Veriler, araştırmaya katılan 270 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine sorulan 40 soruluk okuduğunu anlama testi ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; gelir düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalardan gelen çocukların ve daha az çocuklu ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre; ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyin çocuğun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Çam (2006), ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler; kişisel bilgi formu, görsel okuma testi, okuduğunu anlama testi ve eleştirel okuma ölçeği ile toplanmıştır.

Bulgulara göre öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri, anne- babanın eğitim durumu, ailenin ortalama geliri, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi ve evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanılan yerleşim yeri büyüdükçe ve de ailedeki kişi sayısı, günlük televizyon izleme saati düştükçe

yükselmektedir. Cinsiyete göre ise kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çaycı ve Demir (2006)'in yaptıkları çalışmanın amacı, zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel engeli olmayan ancak okuma becerilerinde (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) sorunu olan iki öğrencinin seçilmesi ile sorun ve sebeplerinin ortaya çıkarılması, sonunda sorunu çözmek amacıyla uygulamalar yapılmasıdır. Amaçlara uygun olarak Emniyetçiler İlköğretim Okulu'ndan aynı sınıf düzeyinden iki öğrenci (C.K. ve T.K.) çalışmaya uygun olarak görülmüştür. Araştırma nitel olarak gerçekleştirilmiş ve toplam 11 hafta sürmüştür.

Seçilen öğrencilerin sorunlarının genelde okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu sorunlarının giderilmesi amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar önemli ölçüde azalmıştır.

Çelenk (2003) araştırmasını, ilköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamak amacıyla örnekleme tekniği ile seçilen 233 öğrenci üzerinde uygulamıştır.

Bulgulara göre; aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içersine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Deniz ve Tuna (2004)'nın yaptıkları araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışma; İlköğretim okullarında 5., 6., 7. ve 8. sınıflar düzeyinde Türkçe dersine devam eden 526 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler likert tipi tutum ölçeği ile toplanmıştır.

Bulgularda, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının, cinsiyetine, sınıf düzeylerine, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre değiştiği görülmüştür. Eğitim düzeyi yüksek olan anneye sahip öğrencilerin, sınıf düzeyinde 5. sınıfların Türkçe dersine yönelik tutumlarında daha olumlu ve etkili olduğu görülmüştür. Babanın eğitim düzeyinin etkisinin daha az olduğu belirlenmiştir.

Erginer (1998), ilköğretim 3.,4.,5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelemek amacıyla “Türkçe programı”na odaklanarak değerlendirmeye çalışmıştır.Araştırmaya 146 ilköğretim öğrencisi katılmış ve “Okuduğunu Anlama Testi” geliştirilerek öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin becerileri öğrenme düzeyleri %28–74 olarak gerçekleşmiştir. Okunan metnin en iyi biçimde anlaşılması, okuduğunu anlama becerilerinin alt becerilerini (ana fikir ve başlık bulma, vb.) kazanmaya bağlı olduğu bulunmuştur.

Gönen, Öncü, Işitan (2004) araştırmaları ilköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 639 alt sosyo-ekonomik düzeyden ve 633 üst sosyo-ekonomik düzeyden olmak üzere toplam 1272 çocuk oluşturmuştur. 1272 çocuğun 626’sı kız, 646’sı erkektir. Örneklem grubuna 40 sorudan oluşan bir anket formu doldurtulmuştur.

Bulgulara göre her iki cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yüksek oranda kitap okumayı sevdiğleri görülmüştür. Kız çocukların erkek çocuklara göre az bir oranla daha fazla kitap okudukları bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin, çocuklarına kitap okuma konusunda daha fazla model oldukları ve daha fazla kitap aldıkları bulunmuştur. En fazla okunan kitap türünün hikâye ve roman olduğu, erkek çocukların çizgi romanı kızlardan daha fazla okudukları bulunmuştur. Çocuk ve halk kütüphanelerinin yetersiz sayıda olduğu ve her iki sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kütüphaneyi en fazla ödev yapmak için kullandıkları görülmüştür.

Güneyli (2007), anadil eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının etkililiğini incelemiştir. Araştırma 2005–2006 öğretim yılının ikinci yarısında KKTC’de bulunan bir ilkokulda yapılmıştır. Araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni” kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeyleri ve tutumları değerlendirilmiştir. Deney grubunda etkin öğrenme yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşıma devam edilmiştir. Veriler “Türkçe Okuduğunu anlama Becerisi Testi”, “Türkçe Yazılı

anlatım Beceri Testi”, “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir.

Bulgulara göre, etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarı düzeyinin arttığı ve öğrencilerin olumlu tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Buna karşın geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunda sınav puanlarında anlamlı bir artış gözlenmemiştir.

Keleş (2005), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri düzeylerini incelemiştir. Araştırmada 2003–2004 eğitim öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim gören 96 öğrenciye “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” uygulanmıştır. Cinsiyetin, ailenin ekonomik durumunun, dershanenin, anne babanın eğitim durumunun okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Veriler, yüzdelerine göre analiz edilmiştir. Dershanenin, aile gelir düzeyinin yüksek olmasının, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Güngör (2005) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test son test deney deseni uygulanmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu anlama Stratejileri ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu anlama Testleri ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, geleneksel öğretime göre işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Kılıç (2005), ilköğretim okullarının birinci kademesinden ikinci kademesine geçişte Türkçe eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemleri öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Ağrı ili çalışma evreni olarak belirlenmiş ve araştırma veri toplama aracı olarak hazırlanan anketi, 2003–2004 öğretim yılında üç ilköğretim okulunda ikinci kademe okuyan 421 öğrenciye uygulamıştır.

Bulgulara göre, öğrencilerin çoğu kendilerini Türkçe dersinde başarısız buldukları görülmüştür. Sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yeterli düzeyde kitap okuyamamaları, veli ve öğretmenlerin kendilerine yeteri düzeyde rehber olamamaları, ilköğretim birinci kademenin son sınıflarından itibaren Türkçe derslerine şube öğretmenlerinin girmemesi vb. onların Türkçe eğitimlerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sonuçta Türkçe eğitiminin etkin olabilmesi için, tespit edilen problemlerin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği önerilmiştir.

Kutlu (2004), araştırmasında, okul derslerinin herhangi birisi için sorulacak tek soruyla öğrenci performansının belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, sınıf öğretmenliği programında okuyan 3. Sınıf öğrencileri için 2002–2003 eğitim-öğretim döneminde açılmış olan “Öğretimde Ölçme ve Durum Belirtme” dersinin içeriği ile ilgilidir.

Soru Türkçe alanında ve öğrencinin “ Okuduğunu Anlama ve Yazma” becerisini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bunun için öğrencilerin ilgiyle okuyacakları bir okuma parçası seçilmiştir. Araştırmada grubun %38’inin yanlış ve anlamsız yanıtlar vermiş olduğundan araştırmaya katılan öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin gelişmediği sonucuna varılmıştır.

Kuzu (2004) etkileşimsel modelin temel alındığı bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada deneysel model olarak “Kontrol Gruplu Ön ve Sontest Modeli” kullanılmıştır. Araştırma üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kuzu tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı” ile veri toplanılmıştır.

Etkileşimsel Model'in öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" ve "uygulama" düzeyindeki davranışları kazandırmada ve ayrıca okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışları kazandırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

OECD (2008)'ye bağlı uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının, 15 yaşındaki 400 bin genç arasında fen bilimleri, matematik ve okuduğunu anlama alanlarındaki performanslarını değerlendirilmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; Türkiye 3 alanda da 57 ülke arasında 37. sırada ve ortalamanın altında çıkmıştır.

Özaslan (2006) araştırmasında kelime oyunları ile öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin, okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde kontrol gruplu ön test- son test deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama ön testi yapılmış ve sekiz hafta süreyle Tabu ve Kelime Türetme oynatılmasına devam edilmiştir. Son testin uygulanmasından sonra elde edilen sonuçlara göre kelime boyutunda bilgi ve kavrama erişilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak genel okuduğunu anlama düzeyi erişilerinin deney grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öztoprak (2006), öykü öğretiminde öykü haritası kullanımının orta öğretim 9. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Seçilen üç durum öyküsü, deney grubu öğrencileri ile öykü haritası kullanılarak 3 hafta işlenmiş, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Veriler, öykü değerlendirme ölçeği ve okuduğunu anlama testleri ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, geleneksel yöntemle oranla öykü haritası kullanımının 9. sınıf öğrencilerinin genel olarak öykü öğelerini bulabilme ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Toroman (2006), çalışmasında “amaç yöneliminin” öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Toplam 98 öğrenciye okuduğunu anlama gücünü ölçen bir test ile başarı amaç yönelimini ölçen bir ölçeği ilköğretim program değişikliklerinin denendiği ve denenmediği iki okulda uygulamıştır.

Bulgulara göre, öğrenci merkezli öğretimin denendiği okul ile deneme dışı kalan okuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama güçleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile amaç yöneliminin birlikte okuduğunu anlama gücünde bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur.

Yaman (2005), anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde “ Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (STÖY)”na dayalı eğitimde drama yönteminin etkisini incelemiştir. Dersler, üç deney grubunda STÖY dayalı eğitimde drama yöntemi, diğer üç kontrol grubunda ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yöntemlere göre işlenmiştir. Ölçme aracı olarak “ Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır.

Araştırma bulguları “ Okuduğunu Anlama” başarı testinden elde edilen toplam puanlar açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Öğretmen merkezli geleneksel yöntemlere göre, STÖY’e dayalı eğitimde drama yönteminin akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2006), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma bir zeka problemi olmadığı halde okuma güçlüğü çeken ve okuma seviyeleri 2. sınıf endişe düzeyinde olan 4 öğrenci üzerinde haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Her bir öğrenciye toplam 35 masal kitabı okutturulmuştur. Sonunda okuma seviyesinin 3. Sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar

Hardebeck (2006), ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanımlarını ve etkililiğini incelemiştir. 2005–2006 öğretim yılı boyunca West Central Minnesota okulundan 3 öğrenci katılmıştır. Okuduğunu anlama yüzdelerini belirleme için strateji yapılandırmasından önce ve sonra İnfomal Okuma Envanterleri uygulanmıştır. Öğrencilerin strateji kullanım gözlemleri çetele olarak kaydedilmiştir.

Bulgulara göre, strateji yapılandırmasında öğrenci yüzdelerinin kavramayla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Strateji öğretiminden sonra 2 öğrencinin kavrama yüzdesi artmış, birininki de azalmıştır. Ayrıca strateji öğretildikten sonra öğrencilerin bazı stratejileri sıkça kullandıkları bulunmuştur.

Johnson-Glenberg & Mina (2000) araştırmasını okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde yapmıştır. Araştırmaya iki grup öğrenci alınmıştır. Deney grubu 10 hafta boyunca sözel becerileri temel alan karşılıklı öğretim programı ve görsel becerileri temel alan gözünde canlandırılanı sözel olarak ifade etme programı ile eğitilmiş, okuduğunu anlama stratejileri eğitimi verilmiştir. Sonuçta ise eğitilmemiş kontrol grubu sadece 1 kazanım (metin sonu açık uçlu soruları cevaplama) edinirken, deney grubunun 11 kazanım edindiği tespit edilmiştir.

Francis, Santi, Barr, Fletcher, Varisco, Forman (2008) yaptıkları araştırmada, 2. sınıf 134 öğrenci üzerinde sözel okuma akıcılığını izleme değerlendirmede parça ve sunumların etkilerini incelemiştir. Öğrencilere yedi hafta boyunca önceden düzenlenmiş 6 adet 1 dakikalık paragraflardan biri rasgele yöntemle okutulmuştur. Parçaların okunabilirliği kıyaslama temelinde geliştirilmiştir. Böylece parçaların okuma akıcılığı artmıştır. Bu parçaların etkisi büyüme yörüngelerinde keskin değişim sağlamış ve doğrusal büyüme oranlarını etkilemiştir. Ancak formlar eşit olduğunda bu görülmemiştir.

Shohamy (1984) okuduğunu anlamayı test etmek için kullanılan çeşitli metotların etkisini sınavan bir çalışma yapmıştır. Araştırmada çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların okuduğunu anlama başarısına etkisi incelenmiştir. Deneklere aynı

metin kullanılarak çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Sonuçta farklı zorluk derecelerinde kullanılan metot, metin ve dil değişkenlerinin öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkilediği belirlenmiştir.

Yaratıcılık ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Yaratıcılık ile ilgili yayın ve araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı olarak iki ayrı başlık halinde ele alınacaktır.

Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar

Atasoy, Kadayıfçı, Akkuş (2007), çalışmalarının birinci aşamasında, analogiler kullanılarak kimyasal tepkimeler konusu işlendikten sonra öğrencilerin oluşturdukları çizimlerinden hayal etme yeteneklerini belirlemiştir. İkinci aşamada ise gazlar konusunun yaratıcı düşünmeyi destekleyen öğretim teknikleri kullanılarak işlenmesinden sonra öğrencilerin açıklamalarından ıraksak düşünme yetenekleri ortaya konulmuştur. Çalışma Karabük – Fevzi Çakmak Lisesi ve Ankara – Ege Lisesi’nden toplam 46 Lise 2. sınıf öğrencisi üzerinde yürütüldü. Öğrencilerin çizimlerini belirlemek için “Kimyasal Tepkimeler İmaj Ölçeği” (KTİÖ), açıklamalarını belirlemek için ise “Gazlar Konusu Öğrenci Açıklamaları Ölçeği” (GKÖAÖ) kullanıldı.

Bulgulara göre, öğrencilerin hayal etme yeteneklerini aktif olarak kullanarak zihinsel modellerini yansıtan çizimler yaptıkları ve ıraksak düşüncelerini gerektiren açıklamalarda buldukları belirlenmiştir.

Batırbek (2007) yaratıcılık potansiyeli ve çocukların hikayelerinin sözbilimsel yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla 12–15 yaşlarında, 44 ilköğretim öğrencisine farklı düşünme ve benzer düşünme testleri ve sonu yazılmak üzere bir hikayeden oluşan etkinlikler uygulamıştır. Çocukların hikayeleri içerdikleri sözbilimsel ilişkiler açısından incelenmiştir. Sonuçta ise çocukların hikaye yazmayı bir atıfta bulunma eylemi olarak yorumladıkları bulunmuştur.

Bender (2006) resim-iş öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaratıcı düşünce yetileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel nitelikli araştırma güzel sanatlar eğitimi veren Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi

anabilim dalı öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. İstatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuçlar duygusal zeka arttıkça yaratıcılığın da artmakta olduğunu ve yaratıcılıktaki değişkenliğin %7'sinin duygusal zekadan kaynaklandığını göstermiştir.

Çetingöz (2002) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini incelemiştir. Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmış ve araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören 150 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğrenci Tanıtım Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme (TYDT) Testi Sözel A formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda ise; okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin daha yaratıcı olduğu, anne babanın eğitim durumuna ve mezun olunan lise türüne göre ise bir farklılığın olmadığı, 17-20 yaş arasında olanların daha yaratıcı oldukları ve yaratıcılık puanlarında akıcılıktan özgünlüğe doğru bir düşüş olduğu belirlenmiştir.

Biber (2006) araştırmasında keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine etkisini ve bu yöntemin eğitimde kullanılabilirliğini incelemiştir. Araştırma İzmir ili merkezde bir ilköğretim okulundaki 44 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bir dönem boyunca uygulama yapılmış ve bu süreçte deney grubuna keşfederek öğrenme yöntemi etkinlik kağıtları ve çalışma yaprakları kullanılarak uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A-B Formları, Etkinlik Kağıtları, Çalışma yaprakları ve Görüşme Formuyla veri toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, matematik öğretiminde keşfederek öğrenme yönteminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okul öncesi eğitim durumlarının yaratıcılık düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemediğini ortaya koymuştur.

Dündar (2003) çalışmasında Hayat Bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımı, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırılarak; öğrenme paketi kullanımının öğrencilerin başarısı, Hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Deney grubuna dersler, 15 dakikalık Döner Levha- Teyp Kaydı eşleştirmeli, 14 dakikalık Tepegöz Saydamları- Teyp Kaydı eşleştirmeli ve 18 dakikalık PowerPoint öğrenme paketleri ile işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Başarı Testleri, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Öğrenme Paketi Görüş Belirleme Anketi kullanılmış. Araştırma sonunda ise sontest başarı puanları, Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum sontesti puanları ve yaratıcılıkları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Kaptan ve Kuşakçı (2002), beyin fırtınası tekniği uygulandığında yaratıcılık ve fen başarısı arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamak ve öğrencilerin fen bilgisi dersi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi araştırmıştır. Kontrollü ön ve son test modele göre desenlenen araştırma Ankara Beytepe İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön testlerle denk oldukları saptanan iki sınıftan biri deney grubu (n=37), diğeri kontrol grubu (n=35) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın niceliksel ölçme araçları “Fen Bilgisi Başarı Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”dir. Nitel veri toplama araçları ise uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin fen dersi ile ilgili görüşlerini bildiren anket formlar ve öğrencilerden konuyla ilgili çizimleri istenen resimlerdir.

Sonuçta, öğrencilerin yaratıcılığında deney ve kontrol grubu arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Grupların başarı testi ortalamalarında ise deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Anket formlarından elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenerek sonuçlar yorumlanmıştır.

Erdoğdu (2006), 6 ile 18 yaş arasındaki bireylerin yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne uyarlanması üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın verileri, Diyarbakır ili Büyükşehir Belediye sınırları içinde alt-orta-üst sosyo ekonomik düzeydeki

okullardan seçkisiz olarak belirlenen ve aynı öğretmen tarafından beş yıl boyunca okutulan beşinci sınıf öğrencileri (n= 692) üzerinden elde edilmiştir.

Ölçeğin geçerlik çalışması için öğrencilerin öğretmenlerinin ve ana babalarının gözüyle yaratıcılığını ortaya koyan Williams Ölçeğinden elde edilen puanlar ölçüt olarak alınmış, Farklı Düşünme Testi A Formunun ölçüt bağımlı geçerlik katsayıları .11 ile .18, B Formunun ise .11 ile .18 arasında değişmektedir. Farklı Hissetme Testinin ölçüt bağımlı geçerlik katsayıları da .12 ile .16 olarak hesaplanmıştır. Williams Ölçeği'nin madde analizi ile gerçekleştirilen madde ayırt edicilik değerleri (item discriminations) de .25 ile .49 arasında değişmektedir.

Ökten (2005) ilköğretim I. Kademe öğrencilerinin resim-iş derslerindeki yaratıcılık düzeylerini geliştirici ve bu düzeylerde öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri ve buldukları sınıf düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Araştırma ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 90 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Sözel A Formu ile toplanmış. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcılıkları saptanmış; öğrencilerin yaşlarının, cinsiyetlerinin, anne baba öğrenim durumlarının akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyinde önemli bir farklılık yaratmadığı belirlenmiş. Resim iş dersini seven çocukların yaratıcılıklarının diğerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Uysal (2005) çalışmasında, çok yönlü verilen bir sanat eğitimi ile daha yaratıcı bireyler yetiştirilebileceği tartışılmıştır. Ayrıca, araştırma ilköğretim okullarındaki 6, 7 ve 8. sınıflar ile sınırlandırılmıştır. İlköğretim okullarında verilen sanat eğitimi derslerinde yaşanan birtakım sorunlar ve çözüm önerileri de üzerinde durulan konular olmuştur.

Uzman (2003) ise okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimini incelemiştir. Araştırma İzmir Büyük Şehir Belediyesi sınırları içerisinde görev yapan 170 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A Formu) ile veri toplanmıştır ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin yaratıcılıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin yaş gruplarına, hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumlarına, öğrenim durumlarına ve bağlı oldukları

kurumlara göre yaratıcılıklarında farklılık olduğu ancak; çalıştıkları okul türü, çalıştıkları çocukların yaşı ve sayılarına ve çalışma saatlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yılmaz (2006) çalışmasında Sosyal Bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test- son test deneysel desen kullanılmıştır ve araştırma yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada üç haftalık süre boyunca deney grubuna, proje tabanlı öğrenmeye dayalı bir yöntem izlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Veriler başarı testi, tutum ölçeği, Torrance yaratıcılık testi ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ise proje tabanlı öğrenmenin deney grubu öğrencilerinin; başarı düzeyini artırdığı, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları yükseldiği, yaratıcılık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar

Jiazeng, Yanbao & Wei Wenxian (1997) araştırmasında Southeast Üniversitesindeki öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine yönelik testlere dayanarak öğrencilerin yaratıcı düşünme özellikleri incelenmiştir. Testler, TYDT'ye başvurarak Çinli öğrenciler uyacak şekilde üretilmiştir. Testlerde ise, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine dair değerlendirilen ana özellikler akıcılık, esneklik ve işlemedir. Bulgular ise şöyledir; esneklik kadar akıcılık yaratıcı düşünmenin toplam değeri ile yakından ilişkilidir. Akıcı düşünmenin geliştirilmesine küçük yaşlarda başlanması önemlidir. Ayrıca esneklik eğitim ve çalışma ile edinilir, yaratıcı düşünme ile ilişkili olsa da yaş ile ilişkisi yoktur.

Araştırmanın devamında öğrencilerin esnek düşüncelerini geliştirmeye yönelik bazı reformlar uygulanmış. Yaratıcı çalışmaların uygulandığı bir kurs açılmış. Bu deneysel dersin sonunda görülmüş ki öğrencilerin çoğu yaratıcı eğitime ilgi göstermiş ve ondan fayda sağlamış ve yaratıcılıkları gözle görülür şekilde artmıştır. Yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için takip edilmesi gereken kurallar olduğu, yaratıcı çalışmalar kursunun yaratıcılık gelişiminde etkili bir yol olduğu sonucuna varılmıştır.

Plucker & Beghetto (2000) araştırmasında 20. yüzyılın başından bu yana Journal of Creative Behavior' daki yaratıcılık alanı yazarların makale dağılımlarını incelemiştir. Sonuçlara göre; 1950-1960'larda yaratıcılıkla alanda Guildford'un Amerikan Psikoloji Kurumuna söylemi sebebiyle bir patlama yaşanmıştır. Yaratıcılık çalışmalarının 1970'lerde azalmaya başladığı ancak 1975'den sonra tekrar büyük bir artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıcı pek çok konferansı yaratıcılığa ayrılmasının, ticaret sektörünün yaratıcılığa ilgi duymasının yaratıcılıkla ilgili çalışmaların gelişmesini desteklediği ifade edilmiştir.

Russ ve Kaugars (2001) çalışmasında "Farklı duygusal durumların yaratıcılığı değişik biçimde etkileyecek mi?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Araştırma 1. Ve 2. sınıfa devam eden 80 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Dört deney grubu oluşturulmuş. Çocuklara ilk önce mutludan kızgına kadar beş farklı yüz gösterilmiş ve hangisi o anki hislerine uyuyorsa belirtmeleri istenmiş ve daha sonra yerleştirildikleri gruplara bağlı olarak özel bir görevi 5 dakika yerine getirmeleri istenmiş. Sonuçta, çocuk oyunlarında duyguların farklı talimatlarla değiştirilebileceği, oyunda artan olumsuz duyguların farklı düşünmeyi, yaratıcılığı zorlaştırdığı sonucuna varılmıştır.

Glück (2002) yaratıcı çalışma yapan insanların, özgürlük derecesine göre, yaratıcılığa bakış açılarını ortaya koymak amacıyla araştırma yapmıştır. Seçilen farklı alanlardaki 64 sanatçıya, yaratıcılığın tanımı, eserlerin dikkat çekiciliği ve kişisel özellikleriyle ilgili sorular sorulmuştur.

Araştırma sonunda tüm grupların yaratıcı insanın birçok fikre sahip olması gerektiği konusunda görüş birliğinde olduğu görülmüştür. Bunun dışında gruplar arasında bazı farklar ortaya çıkmıştır. Yaratıcılığa ve yaratıcı insana bakış açısının kişinin kısıtlı ya da daha özgür olmasına göre değiştiği, kişilerin dışarıdan baskı gördüğünde yaratıcılığının etkilendiği sonucuna varılmıştır.

McCoy ve Evans (2002) çalışmasında fiziksel çevrenin yaratıcılık üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma iki bölümde yürütülmüştür. Önce katılımcıların kendilerini daha yaratıcı hissedecekleri ortamı 1200 fotoğraf arasından seçmek yoluyla tanımlamaları istenmiş. Bunun sonunda da yaratıcılığın daha fazla

algılanmasını sağlayan 5 çevresel özellik (görsel detayların karmaşıklığı, doğal ortam manzarası, doğal malzemelerin kullanılması, daha az soğuk renk, daha az üretilmiş yüzey malzemeleri) belirlenmiş. İkinci çalışmada ise ilk çalışmada belirlenen sonuçlara dayanarak hazırlanmış iki ortamda (1. yaratıcılık etkisi yüksek, 2. yaratıcılık etkisi düşük ortam) katılımcıların yaratıcılık performanslarını belirlemek için testler uygulanmış.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sonuçlarına bakıldığında ortamlar arasında farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Yaratıcılık etkisi yüksek ortamda daha yaratıcı şeyler ortaya çıkmıştır. Bu çalışma durağan çevrenin değişiklik ve özgürlüğü sınırladığı ve bunun da yaratıcılığın düşük olarak algılanmasına neden olduğunu ortaya koymuştur..

Edinburg şehrindeki Gylemuir okulundaki ise okul yönetiminden başlayarak tüm personelin katılımıyla yaratıcı çalışmaların bütün müfredata yayılmasını ve çalışmaların yaratıcılıkla nasıl geliştirilebileceğini tarif eden bir çalışma yapılmıştır. Okul incelendiğinde kapsamlı, planlı ve personelin işbirliğine dayanan bir politika izledikleri ve öğrenme- öğretme sürecinde personelin yetiştirilmesi kadar öğrenmeyi hızlandırma ve çoklu zeka kuramlı üzerinde durdukları görülmüş. Okulda yapılan proje ve çalışmalar da incelenmiş. Örneğin; anne-babaların katıldığı aktiviteler, personel gelişimini destekleyen aktiviteler, çocukların yaratıcılığını geliştirmek amacıyla yapılan dans aktiviteleri ve bahçe düzenleme aktiviteleri.

Tüm bunlar sonunda; Gylmuir İlkokulunun temel müfredatın öğretilmesinde yaratıcılığı ve başarıyı aynı anda destekleyen kültürel ve organizasyonel bir yapı oluşturmayı başardıkları sonucuna varılmıştır.

Hornig ve diğerleri (2005) çalışmasında yaratıcı öğretimi etkileyen faktörleri keşfetmeyi ve öğretmen tarafından kullanılan etkili stratejileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya yaratıcı öğretimle ilgili olarak GreaTeach ödüllü 3 bayan öğretmen katılmıştır. Görüşmeler, sınıf gözlemleri ve içerik analizleri veri toplama aracı olarak kullanılmış. Görüşmeler teybe ve videoya kaydedilmiş ve öğretim stillerinin, stratejilerinin ve öğrenci etkileşimlerinin analizi yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıkla ilgilenme yolları analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda deneklerin güçlükler karşısında azimli olduğu, yeni şeyler öğrenmede istekli oldukları, kendilerine güven duydukları gözlenmiştir. Aynı zamanda orijinal fikirlerin yaratılmasında oldukça iyi oldukları görülmüştür. Deneklerin geçmiş hayatlarına bakıldığında ise keşfedebilmeleri için ebeveynleri tarafından özgür bırakıldıkları hata yaptıklarında ceza ile karşı karşıya bırakılmadıkları tespit edilmiştir. Deneklerin meslektaşlarıyla küçük grup etkileşimi yaptıkları, mola sırasında zihinlerini tazelemek amacıyla beyin fırtınası oyunu oynadıkları, deneklerden ikisinin program geliştirme çalışma grubuna katıldığı, istediklerini yaparken daha yaratıcı oldukları, öğrenci merkezli stratejiler kullandıkları ve daha çok yardımcı rolünü üstlendikleri belirlenmiştir. Ayrıca deneklerin arkadaşça bir iletişim kurdukları, bireysel farklılıkları dikkate aldıkları, ders planlarında yaratıcılığı tetikleyen açık skorular tasarladıkları görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışma yaratıcılığın öğretilbileceğini onaylamıştır.

Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili yayın ve araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı olarak iki ayrı başlık halinde ele alınacaktır.

Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar

Atasoy (2004) bilgisayar destekli öğretim ortamlarında farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin, bilişsel-rasyonel ve duygusal-motivasyonel öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma, 54 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrenciler bilgisayar destekli öğretim ortamında çalışırken öğrencilere ait bilgiler kaydedilmiş ve analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha bağımsız oldukları belirlenmiş. Ayrıca öğrenci kontrolü bulunan bilgisayar destekli öğretim ortamlarıyla çalışan alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bayraktar (2006) orta öğretime devam eden öğrencilerin tarih derslerinde kullandığı öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğrencilerin tarih çalışırken “oldukça sık” düzeyde tekrar stratejisini kullandığını; bu stratejiler içinde de bilgilerin kenarına not alma, önemli noktaları yazma ve zihinde tekrar davranışlarının kullanıldığı, en az ise anlamlandırma stratejisinin kullanıldığı ve not alma, şemalaştırma, hikayeleştirme tekniklerinin verimine inanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile bireyleriyle beraber öğretmenlerinde bu alanda yetersiz oldukları ve öğrenme ortamlarında öğrencilerin yalnız bırakıldığı, öğrencilerin stratejileri istenilen nitelikte kullanmadıkları da belirtilmiştir.

Bayındır (2006) çalışmasında ilköğretim okulları eğitim yaşantılara, öğrenme stratejilerinin öğretime yeterince yer verilip verilmediğinin saptamayı amaçlamıştır. Araştırma 260 sınıf öğretmeni ve 500 öğrencinin anket aracılığıyla görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçta ise; öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin öğretime az yer verdikleri, öğrencilere stratejilerin sadece yararlarını açıkladıkları, stratejileri öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve bununla ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Bulut (2006) cinsiyet ve başarı durumunun öğrencilerin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı güduları üzerindeki etkilerini belirlemeyi, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin başarı güdüsü düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada nedensel karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır ve ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik dersinde öğrenme stratejilerinden yoğunlaşma stratejilerini en çok, işleme stratejilerini ise en az kullandıkları; kızların erkeklerden daha fazla kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğunun orta düzeyde başarı güdüsüne sahip olduğu ve başarı durumu ile başarı güdüsü düzeylerinin paralel değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca başarı güdüsü düzeyi düştükçe strateji kullanımının da azaldığı görülmektedir.

Bozkurt (2007), farklı öğrenme stratejilerin lise I. Sınıf tarih öğrencilerinin akademik başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini araştırmıştır. Deneysel araştırma yöntemi kullanılmış ve üç çeşit strateji uygulanmıştır: anlamlandırma, örgütleme ve tekrar stratejisi. Bir deney grubunda anlamlandırma stratejisi, diğerinde örgütleme stratejisi, kontrol grubunda ise geleneksel tekrar öğrenme stratejisi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler bilgi, kavrama düzeyindeki soruları çözmeye diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Kalıcılık test sonuçları da deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Çerçi (2005) çalışmasında öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin Türkçe Öğretiminde öğrencilerin anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla hazırlanan 50 soruluk başarı testi ilköğretim sekizinci sınıflara uygulanmıştır, ayrıca tutum ölçeği de hazırlanmıştır. Deney grubuna öğrenmeyi öğrenme stratejilerine uygun olarak ders işlenmiş, kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemlerine uygun olarak ders işlenmiş.

Araştırma sonunda öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerini olumlu etkilediği aynı şekilde deney grubunun Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Ekenel (2005) araştırmasında lise son sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarıları ile sınav kaygısı ve bilişötesi öğrenme stratejilerinin ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 480 lise son sınıf öğrencisi katılmıştır ve betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Sonuçta matematik dersi başarısında sınav kaygısını azaltmanın ve bilişötesi öğrenme stratejilerinden değerlendirme ve planlama becerilerini geliştirmenin ilişkili olduğu görülmüştür. Sınav kaygısını azaltıcı, planlama ve değerlendirme becerilerini geliştirici çalışmaların yapılmasının öğrencilerin matematik dersi başarılarını artıracığı belirtilmiştir.

Gök (2006) araştırmasında, işbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin fizik başarısı, başarı güdüsü, problem çözmeye yönelik tutumu ve

öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejilerinin cinsiyeti ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Çalışmada strateji öğretimi grubuna, işbirlikli problem çözme stratejileri öğretimi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Veriler Fizik Başarı Testi, Fizik Dersine Yönelik Problem Çözme tutum Ölçeği, Fizik Dersi Problem Çözme Stratejileri Ölçeği, Başarı Güdüsü Ölçeği ve problem çözme yapıları kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, işbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin fizik başarısı, problem çözmeye yönelik tutumu ve başarı güdüsü üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Strateji öğretiminin cinsiyet farkı yaratmadığı, ayrıca öğrencilerin bahar düzeyi yükseldikçe strateji kullanmalarında arttığı tespit edilmiştir.

Gülumbay (2005), deneysel çalışmasında yükseköğretimde Web'e dayalı ve yüzyüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejileri ile bilgisayar kaygı durumlarının öğrenci başarıları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise Web'e dayalı ve yüzyüze öğretim yapılan gruplarda yer alan öğrencilerin son test bilişsel ve bilişötesi öğrenme stratejileri arasında farklılık bulunmazken, yüzyüze öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin öğrenme kaygıları ve başarıları, Web'e dayalı öğretim yapılan gruptaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Hamurcu (2002) araştırmasını, Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışmada, Likert tipi beşli bir ölçek kullanılmış ve veriler üzerinde SPSS 10.0 paket programıyla t-testi, ANOVA, ki-kare ve Pearson korelasyonu analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları bazı öğrenme stratejilerinin, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve yaşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının "her zaman kullanırım" diye belirttikleri öğrenme stratejilerinde ilk sırayı % 61 'lik bir oranla Tekrar stratejilerinden çalışırken önemli gördüğüm noktaların altını çizerim" yer almaktadır. Bu stratejiyi sırasıyla Duyuşsal stratejilerden "Başarılı olmamamın kendi çabama

bağlı olduğunu kabul ederim" ve Tekrar stratejilerinden "Çalışırken önemli gördüğüm noktalarda durur, zihnimde okuduğum kısmı tekrar ederim" izlemektedir. Okulöncesindeki tüm öğretmen adaylarının yaşlarına bağlı olmaksızın öğrenme stratejilerini benzer sıklıkta kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaf Hasırcı (2006) araştırmasında öğrencilerin sınıf seviyelerine göre tercih ettikleri öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Verileri toplamak amacıyla Kolb'ün öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırma, 101 üniversite 1. sınıf ve 101 son sınıf olmak üzere toplam 202 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Sonuçta, öğrencilerin yarıya yakınının özümseme öğrenme stilini kullandığı ve sınıf seviyelerine göre öğrenme stili kullanımlarında önemli bir fark olmadığı bulunmuştur.

Haşlaman ve Aşkar (2007) çalışmasında programlama derslerini alan öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri (değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, özyansına, özyeterlik algısı, çaba harcama, akranla öğrenme, zaman yönetimi) ile başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan yapısal eşitlik modelleme kullanılmıştır. Çalışmada, Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ölçeğinden yararlanılarak Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Yapısal Eşitlik Modelleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, özyansına, özyeterlik algısı, çaba gösterme, başkalarıyla çalışma ve zaman yönetiminden oluşan özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin başarının %71 ini açıkladığı belirlenmiştir.

Ilgaz (2006) araştırmasında cinsiyet ve başarı durumunun öğrencilerin Fen Bilgisi dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırma ilköğretim

yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sıklıkla Tanıma ve Seçme stratejilerini, nadiren de Ezberleme stratejilerini kullandıkları, genellikle Fen Bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları, başarısı yüksek olan öğrencilerin sıklıkla etkili öğrenme stratejilerini kullandıkları ve derse yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları, tutumların cinsiyete göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakış (2006) araştırmasında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğrenme Stilleri Envanteri”, “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği”, “Kişisel Bilgiler Anketi” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri bakımından cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin Dikkat Stratejilerini, Bilişi Yönetme Stratejilerini, Anlamlandırma Stratejilerini, Zihne Yerleştirme Stratejilerini ve Hatırlama Stratejilerini “sıklıkla”, Duyuşsal Stratejileri ve Tekrar Stratejilerini “ara sıra” kullandıkları belirlenmiştir.

Karalar (2006) araştırmasında; ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini ve bu öğrenme stratejilerini hangi kaynaklardan öğrendiklerini belirlemeye çalışmıştır. Veri toplama aracı literatürde kullanılmış araçlardan yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda ise; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersinde en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları, bunu tekrar stratejilerinin izlediği, en az örgütleme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca strateji kullanımının öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne-babaların eğitim düzeyine ve fen bilgisi başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stratejilerini en çok dersane öğretmenlerinden, anne babalarından ve kendi kendilerine öğrendikleri belirlenmiştir.

Kırmızı (2006) Türkçe dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada ön test- son test kontrol gruplu deney deseni kullanmıştır. Çalışma 178 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi, 3 deney ve 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birisinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, diğerinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, bir diğerinde ise Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme uygulanırken, kontrol grubunda da 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Araştırma on dört hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma verileri “Okuduğunu Anlama Başarı Testleri, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Çocuklar için Çoklu Zeka ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda ise hem İşbirlikli Öğrenme Yönteminin hem Çoklu Zeka kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre okumaya yönelik tutum geliştirmede ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Özsoy (2007), ilköğretim besinci sınıf düzeyinde üstbilis stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına etkisini ve üstbilis stratejileri öğretiminin, problem çözmenin Polya (1981) tarafından önerilen aşamalarındaki (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) başarıya etkisi incelemiştir. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiştir. Araştırma, 2006–2007 Eğitim Öğretim Yılı’nda, 47 besinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Problem Çözme Basarı Testi ve Üstbilis Bilgi ve Beceri Ölçeği (MSA ‘98R) kullanılarak deney grubunda bulunan öğrencilere (n=24), üstbilis bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla, dokuz hafta süreyle üstbilis stratejileri kazandırılmaya çalışmalarıyla ve Kontrol grubunda (n=23) ise var olan normal sürecin devam etmesiyle veriler toplanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, üstbilis problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbilis stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermektedir.

Öztürkmen (2006) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla, öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin zeka alanları ve öğrenme stratejilerinde bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Toplam 9 liseden 652 öğrenci araştırmaya alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Çoklu Zeka Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğrencilerin kişisel zeka alanı ve içsel zeka alanını, diğer zeka alanlarına göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenme stratejileri arasından da yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisinin diğer öğrenme stratejileri göre daha fazla kullanma eğilimleri olduğu, öğrencilerin zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, cinsiyete göre kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tay (2007), öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmama durumlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın yöntemi deneyseldir ve öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Örnekleme, Kırşehir Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan 2005–2006 öğretim yılında 3. sınıfa devam eden 30’u kontrol ve 30’u deney grubu olmak üzere 60 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna öğrenme stratejileri doğrudan öğretim modeli ile öğretilmiş, kontrol grubu öğrencileri öğrenme stratejilerinden haberdar edilmemiştir.

Elde edilen bulgulara göre, geleneksel öğretim yapılan öğrencilere göre öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin daha başarılı oldukları, her iki grubun başarı durumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Taşdemir ve Tay (2007) öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sınıf öğretmenliği 3. sınıfta okuyan 300 öğrenci üzerinde yapılmış, 1 deney ve 1 kontrol grubu oluşturulmuştur. Üç hafta boyunca Fen Bilgisi Öğretimi I Dersi’nde öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Verilen toplanması amacıyla, 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; her iki grup öğrencilerinin başarı ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin Fen Bilgisi Öğretimi konularında öğrenme stratejilerini kullanmaları onların başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Sonuçta elde edilen bilgilere göre; geleneksel grupta da bir başarı vardır ama deney grubundaki başarı düzeyi daha fazladır. Cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tunçer ve Güven (2005) araştırmasını öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin denel işlem 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale Ömer Mart İlköğretim Okulu'nda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 5-A ve 5-C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile MEB 2004 öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu; ancak İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile MEB 2004 öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı fark oluşmadığı görülmüştür.

Uysal (2006) Sosyal Bilgiler Dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu deneysel metot uygulanmıştır. Araştırma ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Geleneksel Stratejileri göre öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılmasında önemli ölçüde verimli olduğu neticesine varılmıştır.

Ural (2006) araştırmasında ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma 800 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Likert tipi bir ölçek olan “The Learning and Study Strategies Inventory” envanteri “LASSI” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, anne ve babalarının öğrenim durumuna, okul türlerine, algılarına, anne ve babalarının kitap okuma sıklığına, destek eğitimi alıp almamasına, çalışma odası olma durumuna, ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımına, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilme düzeyine bilme düzeyine, sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar

Hartman (2002) çalışmasında öğrenme strateji kullanımı sürekliliğiyle ilişkili öğrenci dönütlerini sınımayı amaçlamıştır. Ancak strateji kullanımı sırasında öne çıkan öğrenci özellikleri dikkate alınmamıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar stratejilerin bazılarını kullanmışlardır. En sık kullanılan stratejilerin modelleme, uygulama ve geridönütle yapılandırılan stratejiler olduğu görülmüştür. Sonuçta ise stratejik davranışlar ve strateji kullanımının öğrenmeyle kazanıldığı, etkili öğrenlerin stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarını özdüzenlemeyle elde ettiği belirtilmiştir.

Linderholm, Zhao (2008) araştırmalarında, okuduğunu anlama performans testinde gerçek ve tahmini farklılıklara göre tam izleme dikkatinde, çalışan bellek kapasitesi, strateji yapılandırması ve hesaplama zamanının etkileri incelenmiştir. İki gruptan yalnızca birine stratejiler açıklanarak, her iki gruba da kusurları açığa vurma amaçlı metin okutulmuştur. Ayrıca hafıza kapasitesi görevi verilmiştir.

Sonuçta, düşük hafıza kapasitesindeki okuyucuların, strateji öğretilmeyen yüksek hafıza kapasitesindeki okuyuculardan daha iyi olduğu fakat strateji öğretildiğinde yüksek hafıza kapasiteli okuyucuların çok daha iyi oldukları görülmüştür.

Lee (2004) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimlerinde bireysel ve çevrimiçi işbirlikli öğrenme stratejileri arasındaki farklılıkları incelemiştir. İki grup için de öntest ve sontest uygulanmıştır. Facione ve Facione'nın (1996) Holistic Eleştirel Düşünme Rubrik puanlamasıyla iki grup arasında önemli bir fark olmadığı ancak iki grupta da anlamlı kazanımlar olduğu tespit edilmiştir.

Martin (2003) çalışmasında yüksek okullarda sosyal sınıf çalışmalarında materyal öğrenmede avantajlı sınıflardaki 10. sınıf öğrencilerinin nasıl stratejiler kullandıklarını belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Çalışma, öğrencilerin bilgi öğrenmede kullandığı stratejileri, stratejileri kullanma sıklığını, öğrencilerin bu stratejileri elde etme yöntemlerini ve öğretmenlerin öğrencilerin strateji kullanımında dolaylı ve dolaysız yapılandırma yöntemlerini anlamak için yapılmıştır. Sonuçta ise sınavlarda ve sınıf çalışmalarında çok yüksek düşünme seviyesine ihtiyaç olduğu ve öğretmenlerin öğrencilere yüksek düzeyde düşünme becerisi kazanmada yardımcı olmaya özen göstermesi gerektiği belirtilmiştir.

Robison (2002) çalışmasında erken gençlik döneminde akademik kazanım motivasyonuna, yeterlik gelişimi (ana hedefler) ve öğrenme yerine normatif kıyaslama (kişisel hedefler) ve sınıf vurgusunu öğretme metotları boyunca, çok rekabetçi ve en az kişisel olan sınıf ve okul çevreleri arasında muhtemel bir açıklama getirmiştir. Çalışmanın birinci amacı öğrencilerin sınıf ve okul ilişkisini anlama modelini sınamaktır. Araştırma 722 7. ve 8. sınıf öğrencisinin fen derslerinde yürütülmüştür. Okul algılarını belirlemek için Likert tipi ölçekten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencileri motive eden inançlar ve özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrenci kazanımlarını dolaylı olarak etkilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden yararlanılmıştır. Genel tarama modellerinden tekil tarama, ansal tarama ve ilişkisel tarama yapılmıştır. Tekil tarama modeli değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının saptanması amacıyla yapılır (Karasar, 1982). Bu araştırmada deneklerin gelir düzeyleri, anne- baba öğrenim durumu vb. tek tek saptanmıştır.

Ansal tarama modeli çeşitli gelişmişlik evrelerini temsil ettiği kabul edilen, birbirlerinden ayrı gruplar üzerinde ve bir anda yapılan ölçümlerle belirlenir. Bu araştırmada başarılı ve başarısız durumda olan 2 ayrı grubun yaratıcılık düzeyleri ve kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla belli bir anda ölçüm yapılmıştır.

İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 1982). Bu araştırmada deneklerin başarı durumları ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişki, deneklerin başarı durumları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2007–2008 öğretim yılında İzmir ili Çeşme ilçesinde yer alan Mehmet Akpınar İlköğretim Okulunda 3 şube yedinci sınıf

öğrencileri ve Namık Kemal İlköğretim Okulunda 3 şube yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 157 öğrenciden, uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar evren dışı kalmıştır. 126 öğrenci uygulamaya katılmıştır.

Öğrencilerin bir önceki dönemdeki başarı durumlarına göre dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Öğrencilerin Başarı Durumuna Göre Dağılımı

Öğrencilerin Başarı Durumu	N	%
Zayıf	7	5,55
Geçer	16	12,69
Orta	56	44,44
İyi	26	20,63
Pekiyi	21	16,66
Toplam	126	100,0

Öğrencilerin başarı durumları 7. sınıf birinci dönem ortalamalarını göstermektedir. Başarı durumu zayıf, geçer ve orta olan öğrenciler başarısız; iyi ve pekiyi olanlar başarılı kabul edilmiştir. Tablo3.1 incelendiğinde öğrencilerin % 37,30’u olan 47 öğrenci başarılı ve %62,70’i olan 79 öğrenci de başarısızdır. Başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere oranının 47/79 yani %59,49 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 3.2 de gösterilmektedir.

Tablo 3.2
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	63	50
Erkek	63	50
Toplam	126	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde cinsiyetlere göre dağılımda öğrencilerin % 50' sinin kız öğrenciler, %50' sinin erkek öğrenciler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre dağılımları ise Tablo 3.3' de verilmiştir.

Tablo 3.3
Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	N	%
Okuryazar değil	6	4,76
Okuryazar	3	2,38
İlkokul mezunu	61	48,41
Ortaokul mezunu	19	15,07
Lise mezunu	30	23,80
Üniversite mezunu	7	5,55
Toplam	126	100,0

Tablo 3.3'e göre anne öğrenim durumu ilkokul mezunu olan öğrenciler %48,41 ile en yüksek yoğunluğa sahiptir. En düşük ise %5,55 ile annesi üniversite mezunu olanlar.

Babanın öğrenim durumuna göre dağılımlar ise Tablo 3.4' de verilmiştir.

Tablo 3.4

Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Durumu	N	%
Okuryazar değil	3	2,38
Okuryazar	1	0,79
İlkokul mezunu	48	38,09
Ortaokul mezunu	26	20,63
Lise mezunu	32	25,39
Üniversite mezunu	16	12,69
Toplam	126	100,0

Tablo 3.4'e göre babası ilkokul mezunu olanlar %38,09 ile en yüksek yoğunluğa sahiptir. En düşük yüzdeye sahip olan ise okuryazar olanlar. Anne öğrenim durumuna göre baktığımızda ise baba öğrenim durumunun daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine göre dağılımları Tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.5
Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Ailenin Aylık Gelir Durumu	N	%
Zengin (3201 ytl ve üstü)	4	3,17
Orta üstü (1601-3200 ytl arası)	25	19,84
Orta (801-1600 ytl arası)	48	38,09
Orta altı (401-800 ytl arası)	39	30,95
Düşük (400 ytl ve altı)	10	7,93
Toplam	126	100,0

Tablo 3.5 incelendiğinde öğrencilerin %38,09' unun orta, %30,95'inin orta altı, %19,84'ünün ise orta üstü düzeyde aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Öğrenci Tanıtım Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel A Formu ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ) ile toplanmıştır.

Öğrenci Tanıtım Formu

Öğrenci Tanıtım Formunda sıralanan bağımsız değişkenler literatürde yaratıcılığı etkileyen etmenler olarak geçen bilgilerin bir bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu formda hazırlanan bağımsız değişkenler şöyledir; cinsiyet, okul türü, anne-babanın öğrenim durumu, ailenin aylık geliri ve başarı durumudur. Öğrenci tanıtım formu EK 1'de sunulmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşüme Testi (Sözel A Formu)

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi günümüzde tüm Amerika'da, Avrupa ülkelerinin çoğunda yaratıcılığı tanımlama, ölçme ve değerlendirme alanlarında kullanılmaktadır (Sungur, 1992).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, 1966 yılında Torrance tarafından geliştirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi 1985 yılında Aksu tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, çok sınırlı bir grup üzerinden (58 öğrenci) psikometrik nitelikleri saptanmıştır (Erdoğan, 2006). A ve B olmak üzere iki paralel formdan oluşan testlerin her bir formunda yedi etkinlikten oluşan sözel ve üç etkinlikten oluşan resim alt testleri bulunmaktadır. Bu araştırmada TYDT'nin Sözel A Formu kullanılmıştır.

Sözel yaratıcılık A formu akıcılık, esneklik, özgünlük alt boyutlarında puanlanmaktadır. TYDT'nin sözel ve şekilsel testlerinde yer alan alt testler, sorun çözme için gerekli çok sayıda (akıcı), olabildiğince farklı alanda (esnek) ve oldukça az rastlanan orijinal (özgün) düşünceleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, TYDT bazı değişkenlere göre öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerini incelemek amacıyla kullanılmıştır

Sözel form içerisinde bulunan etkinlikler şunlardır:

Etkinlik 1: Soru Sorma

Deneğe resimle ilgili gördüklerine ilişkin sorabildiği kadar çok sayıda soru sorması istenir.

Etkinlik 2: Nedenleri Tahmin Etme

Denekten resimde görülen duruma ilişkin çok sayıda neden bulması istenir.

Etkinlik 3: Sonuçları Tahmin Etme

Denekten aynı resimdeki durumun sonuçları için tahminlerde bulunması istenir.

Etkinlik 4: Ürün geliştirme

Bu etkinlikte deneğe gösterilen resim ve ilgili bilgilere göre, alışılmamış ve ilginç yeni fikirler üretmesi istenir.

Etkinlik 5: Alışılmadık kullanımlar

Bu etkinlikte denekten “karton kutu” gibi sıradan bir nesneye ilişkin alışılmamış kullanım biçimleri sıralaması istenir. .

Etkinlik 6: Alışılmamış Sorular

Bu etkilikte denekten sıradan bir nesne olan “karton kutu” hakkında özgün sorular sorması istenir.

Etkinlik 7: Sadece düşünün ve varsayın

Bu etkinlikte deneklere gerçekleşmesi mümkün olmayan bir durum verilerek, onlardan bu durumla ilgili olası sonuçlar hakkında varsayımlarda bulunması istenir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Güvenirlik Çalışmaları

Torrance, güvenilirlik kapsamında iki hafta arayla test-tekrar test uygulaması yaparak .50 ile .93 arasında değişen sonuçlar elde etmiştir. Üç yıl ara ile yaptığı uygulamalarda ise .35 ile .73 arasında değişen korelasyon bulmuştur (Sarı, 1992).

Sarı'nın (1998) lise yöneticilerinin sorun çözümede yaratıcılığını belirleyen etmenler araştırmasında, TYDT'nin Güvenirlik Cronbach's Alpha Değeri 0,88 olarak bulunmuştur.

Bir başka Torrance Yaratıcı Düşünme testi Güvenirlik çalışmasında puanlama konusunda deneyimli olan ve olmayan sınıf öğretmenlerine 25 adet test değerlendirilmiştir. Öğretmenler testi puanlama işlemini yalnızca test puan yönergesini okuyarak yapmışlardır. Deneyimli olan ve olmayan öğretmenlerin testi puanlarken verdikleri değerler arasındaki fark anlamlı değildir. Şekil formunun güvenilirlik katsayısı özgünlük için 0,88, akıcılık için 0,96 arasında değişen sonuçlar elde edilmiştir. Sözel kısmında elde edilen güvenilirlik katsayısı özgünlük için 0,94, akıcılık için 0,99 olarak bulunmuştur (Sarı, 1998).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Geçerlilik Çalışmaları

Torrance ve Hansen'ın yaptığı bir çalışmada yüksek-düşük düzeyde yaratıcı olarak belirlenen işletme dersi öğretmenlerinin aralarından seçilip bir yarıyıl boyunca

derslerinde gözlem yapılanlar, sonuçta bu testten aldıkları puanların geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada daha az yaratıcı yeteneğe sahip öğretmenler, ders kitabındaki bilgilerin yinelenmesini içeren %76,1 oranında olgusal sorular sorarken yaratıcı olanlar bu tip soruları %36,7 oranında kullanmışlardır. Yaratıcı öğretmenlerin sorduğu %10,9 iraksak düşünce gerektiren sorulara karşın daha az yaratıcı öğretmenler bu türden soruları %8 daha az sormuşlardır (Sungur, 1997).

Sungur (1998) Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türk Kültüründe kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

OASÖ ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini saptamak amacıyla Açıkgöz ve Kılıç tarafından geliştirilmiştir (Kılıç, 2004).

Ölçeği geliştirmede literatürde bulunan okuduğunu anlama stratejileri, öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar ve ilgili ölçekler incelenmiştir. Ayrıca temel olması için iki ilköğretim okulunun 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinden 91'ine "Okuduğunuz bir metni anlamak için neler yaparsınız?" şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Bu soruya verilen düzyazı biçimindeki yanıtlar maddelere çevrilmiştir ve OASÖ için 36 madde saptanmıştır. Daha sonra bu maddeler 6., 7. ve 8. sınıf okutmuş olan üç Türkçe öğretmeni, Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi Bölümü'nde çalışan beş öğretim elemanı tarafından kontrol edilmiş ve beş program geliştirme uzmanının görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Böylece ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir. Buna göre hazırlanan deneme formu, İzmir ilinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören ve 40 kişilik 6. sınıf öğrenci grubuna uygulanmış ve anlaşılmayan noktalara göre yeniden düzenleme yapılmıştır. İkinci deneme uygulaması ise İzmir ili merkezde yer alan ilköğretim okullarında 6.,7., ve 8. sınıflarda öğrenim gören 885 öğrenci üzerinde yapılmış ve 860 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin faktöriyel geçerliliği için Faktör Çözümlemesi yapılmış, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır.

Sonuçta ise ölçeğin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükü 40'ın altında olan 10 madde ölçekten çıkarılmış ve 26 madde kalmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, 85'tir.

Ölçek maddeleri beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme OASÖ'de yer alan olumlu tümcelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 biçiminde puanlama yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan ise 26 olmaktadır (Kılıç, 2004).

OASÖ'ye ilişkin örnek maddeler Ek 2'de verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler 2007–2008 öğretim yılının ikinci döneminde Şubat ayında İzmir ili Çeşme ilçesi Mehmet Akpınar İlköğretim Okulu ve Namık Kemal İlköğretim Okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine Öğrenci Tanıtım Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce okul yönetiminin ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yazılı izinleri alınmıştır. Namık Kemal İlköğretim Okulu'nda aynı günde toplam iki saatte uygulama yapılırken, Mehmet Akpınar İlköğretim Okulu'nda iki günde yine toplam iki saatte uygulama yapılmıştır. Verilerin toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Testin öncesinde öğrencilerin içten yanıt vermeleri için güdüleyici örnekler verilmiş ve ihtiyaç duydukları her bölüm için süreç öncesinde ve içinde açıklamalar sözlü ve yazılı olarak yapılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler SSPS 15.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. t-Testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Başarısız Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri

Başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeylerini belirlemek için, öğrencilerin teste verdiği yanıtlardan, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar)

Madde	N	O	SS
1. Önemli yerlerin altını çizerim.	79	3.62	1.11
2. Not çıkarırım.	79	3.14	1.10
3. Soru çıkarırım.	79	2.86	1.09
4. Özet çıkarırım.	79	3.35	1.13
5. Metinde anlamını bilmediğim kelimelerin karşılığını bulurum.	79	3.53	1.20
6. Kendi kendime anlatırım.	79	3.24	1.34
7. Metnin ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminler yaparım.	79	3.44	1.12

Tablo 4.1'in Devamı

8. Sonuç çıkarmaya çalışırım.	79	3.23	1.18
9. Yazarın verdiği mesajı çıkarmaya çalışırım.	79	3.42	1.16
10. Kendi kendime tekrar yaparım.	79	3.49	1.18
11. Ezberlemeye çalışırım.	79	3.12	1.30
12. Açıklamalar yapmaya çalışırım.	79	3.17	1.01
13. Metnin kenarlarına not yazarım.	79	3.42	1.06
14. Ana düşünceyi belirlerim.	79	3.28	1.09
15. Kendi kendime ne kadar anladığımı kontrol ederim.	79	3.41	1.05
16. Metni okumadan önce konu ile ilgili soruları okurum.	79	2.95	1.09
17.Okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.	79	3.51	1.17
18 Okuduğum metinle ilgili soruları önce yanıtlar, sonra arkadaşlarımla tartışırım.	79	3.42	1.25
19. Okuduğum metinde anlamadığım yerlerin altını çizerim.	79	3.58	1.11
20. Okuduğum metin ile ilgili soruları yanıtlarım.	79	3.94	0.97
21. Okuduğum metnin üzerine notlar alırım.	79	3.40	0.97
22. Öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım.	79	3.83	1.05
23.Okuduğum metinde anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.	79	3.27	1.23
24.Başkası bana yüksek sesle okursa daha iyi anlarım.	79	2.73	1.22
25.Okuduğum metnin önemli yerlerini bulmaya çalışırım.	79	3.40	1.07
26. Okuduğum metinden maddeler oluştururum.	79	2.76	1.20

Başarısız öğrencilerin en çok kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri; okuduğum metin ile ilgili soruları yanıtlarım (O=3.94), öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım (O=3.83), önemli yerlerin altını çizerim (O=3.62) maddeleridir. Ve başarısız öğrencilerin en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri; soru çıkarırım (O=2.86), okuduğum metinden maddeler oluştururum

(O=2.76), başkası bana yüksek sesle okursa daha iyi anlarım (O=2.73) maddeleri olmuştur.

Başarılı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri

Başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeylerini belirlemek için, öğrencilerin teste verdiği yanıtlardan, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar)

Madde	N	O	SS
1. Önemli yerlerin altını çizerim.	47	3.87	1.15
2. Not çıkarırım.	47	3.40	1.17
3. Soru çıkarırım.	47	2.89	1.09
4. Özet çıkarırım.	47	3.06	1.22
5. Metinde anlamını bilmediğim kelimelerin karşılığını bulurum.	47	3.32	1.13
6. Kendi kendime anlatırım.	47	3.81	1.26
7. Metnin ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminler yaparım.	47	3.85	0.91
8. Sonuç çıkarmaya çalışırım.	47	4.11	0.89
9. Yazarın verdiği mesajı çıkarmaya çalışırım.	47	3.79	1.06
10. Kendi kendime tekrar yaparım.	47	3.74	1.03
11. Ezberlemeye çalışırım.	47	3.00	1.14
12. Açıklamalar yapmaya çalışırım.	47	3.43	0.99
13. Metnin kenarlarına not yazarım.	47	3.49	1.30
14. Ana düşüncüyü belirlerim.	47	3.55	1.10
15. Kendi kendime ne kadar anladığımı kontrol ederim.	47	3.74	1.11
16. Metni okumadan önce konu ile ilgili soruları okurum.	47	3.00	1.25
17. Okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.	47	4.06	0.92
18. Okuduğum metinle ilgili soruları önce yanıtlar, sonra arkadaşlarımla tartışırım.	47	3.40	1.17

Tablo 4.2'in Devamı

19. Okuduğum metinde anlamadığım yerlerin altını çizerim.	47	3.68	1.18
20. Okuduğum metin ile ilgili soruları yanıtlarım.	47	3.98	0.92
21. Okuduğum metnin üzerine notlar alırım.	47	3.57	1.16
22. Öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım.	47	4.38	0.90
23. Okuduğum metinde anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.	47	3.55	1.10
24. Başkası bana yüksek sesle okursa daha iyi anlarım.	47	3.02	1.48
25. Okuduğum metnin önemli yerlerini bulmaya çalışırım.	47	3.98	1.03
26. Okuduğum metinden maddeler oluştururum.	47	2.77	1.09

Başarılı öğrencilerin en çok kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri; öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım (O=4.38), sonuç çıkarmaya çalışırım (O=4.11), okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım (O=4.06) maddeleridir. Ve başarılı öğrencilerin en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri; ezberlemeye çalışırım (O=3.00), soru çıkarırım (O=2.89), okuduğum metinden maddeler oluştururum (O=2.77) maddeleri olmuştur.

Öğrencilerin Başarılarına Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri

Bu problemin çözümüne ilişkin olarak öğrencilerin akademik düzeyleri başarılı ve başarısız olarak iki gruba ayrılmıştır.

Belirlenen gruplar arasında, öğrencilerin başarı düzeyleri için verdikleri yanıtlardan, test Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3

Öğrencilerin Başarılarına Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Grup	N	O	SS	Sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Başarılı	47	92.47	12.99	123	2.31	Fark Önemli
Başarısız	79	86.36	15.07			P< .05

Tablo 4.3 incelendiğinde başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama strateji puanları ortalamasının (O= 92.47) başarısız öğrencilerin ortalamasından (O=86.36) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeyleri ile başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeyleri arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Başarılı Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri

Başarılı öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeylerini belirlemek için, öğrencilerin teste verdiği yanıtlardan, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve testten aldıkları en düşük (minimum) puanları ile en yüksek (maksimum) puanları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar)

Düzeyler	N	O	SS	Maksimum	Minimum
Akıcılık	47	98.06	56.78	234	20
Esneklik	47	87.62	51.99	209	17
Özgünlük	47	85.65	53.24	212	14
Toplam	47	271.33	161.78	655	54

Tablo 4.4 incelendiğinde akıcılık düzeyinde ortalamanın 98.06 olduğu görülmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 234, en düşük puanın ise 20 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Esneklik düzeyinde ortalamanın 51.99 olduğu görülmektedir. Esneklik düzeyinde en yüksek puanın 209, en düşük puanın ise 17 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgünlük düzeyinde ortalamanın 85.65 olduğu görülmektedir. Özgünlük düzeyinde en yüksek puanın 212, en düşük puanın ise 14 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaratıcılık ortalamasının 271.33 olduğu görülmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 655, en düşük puanın ise 54 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Genel olarak tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyi Aritmetik Ortalamalarının en yüksek puan değeri olarak akıcılık düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise özgünlük düzeyi puanlarına aittir.

Başarısız Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri

Başarısız öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeylerini belirlemek için, öğrencilerin teste verdiği yanıtlardan, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve testten aldıkları en düşük (minimum) puanları ile en yüksek (maksimum) puanları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar)

Düzeyler	N	O	SS	Maksimum	Minimum
Akıcılık	79	81.53	60.37	273	15
Esneklik	79	72.23	55.13	248	4
Özgünlük	79	70.19	55.61	242	2
Toplam	79	223.96	170.82	763	19

Tablo 4.5 incelendiğinde akıcılık düzeyinde ortalamanın 81.53 olduğu görülmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 273, en düşük puanın ise 15 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Esneklik düzeyinde ortalamanın 55.13 olduğu görülmektedir. Esneklik düzeyinde en yüksek puanın 248, en düşük puanın ise 4 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgünlük düzeyinde ortalamanın 70.19 olduğu görülmektedir. Özgünlük düzeyinde en yüksek puanın 242, en düşük puanın ise 2 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaratıcılık ortalamasının 223 olduğu görülmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 763, en düşük puanın ise 19 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Genel olarak tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyi Aritmetik Ortalamalarının en yüksek puan değeri olarak akıcılık düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise özgünlük düzeyi puanlarına aittir.

Öğrencilerin Başarılarına Göre Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Düzeyleri

Bu problemin çözümüne ilişkin olarak öğrencilerin akademik düzeyleri başarılı ve başarısız olarak iki gruba ayrılmıştır.

Belirlenen gruplar arasında, öğrencilerin başarı düzeyleri için verdikleri yanıtlardan, test Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğrencilerin Başarılarına Göre Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Düzeyler	Grup	N	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Akıcılık	Başarılı	47	98.06	56.78	124	1.54	Fark Önemsiz
	Başarısız	79	81.53	60.37			
Esneklik	Başarılı	47	87.62	51.99	124	1.57	Fark Önemsiz
	Başarısız	79	72.23	55.13			
Özgünlük	Başarılı	47	85.65	53.24	124	1.55	Fark Önemsiz
	Başarısız	79	70.19	55.61			
Toplam	Başarılı	47	271.33	161.78	124	1.56	Fark Önemsiz
	Başarısız	79	223.96	170.82			

Tablo 4.3 incelendiğinde akıcılık düzeyinde başarısız öğrencilerin yaratıcılık puanları ortalamasının (O= 81.53) başarılı öğrencilerin ortalamasından (O=98.06) düşük olduğu görülmektedir.

Esneklik düzeyinde başarısız öğrencilerin yaratıcılık puanları ortalamasının (O= 72.23) başarılı öğrencilerin ortalamasından (O=87.62) düşük olduğu görülmektedir.

Özgünlük düzeyinde başarısız öğrencilerin yaratıcılık puanları ortalamasının (O= 70.19) başarılı öğrencilerin ortalamasından (O=85.65) düşük olduğu görülmektedir.

Yaratıcılık düzeyinde başarısız öğrencilerin yaratıcılık puanları ortalamasının (O= 223.96) başarılı öğrencilerin ortalamasından (O=271.33) düşük olduğu görülmektedir.

Akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık puanlarına ait iki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Başarılı öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile başarısız öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki farkın önemsiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılıklarının incelendiği araştırma ile ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Başarısız öğrencilerin okuduğunu anlamak için çoğunlukla; okudukları metinle ilgili soruları yanıtladıkları, öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalıştıkları, okudukları metnin önemli yerlerin altını çizdikleri belirlenmiştir.

Başarısız öğrencilerin en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri; “soru çıkarırım, okuduğum metinden maddeler oluştururum, başkası bana yüksek sesle okursa daha iyi anlarım” olarak belirlenmiştir.

2. Başarılı öğrencilerin en çok kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri; öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım, sonuç çıkarmaya çalışırım, okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım olarak belirlenmiştir.

Başarılı öğrencileri en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri; ezberlemeye çalışırım, soru çıkarırım, okuduğum metinden maddeler oluştururum olarak belirlenmiştir.

Başarılı ve başarısız öğrencilerin en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin benzer olduğu ancak başarılı öğrencilerin diğerlerinden farklı olarak ezberlemeyi tercih etmedikleri görülmektedir.

Başarısız öğrenciler gerek öğretmenin gerekse metnin yönlendirmesine gereksinim duyarken, başarılı öğrenciler ise metni kendilerinin yorumlayabileceği stratejileri tercih ettikleri görülmektedir.

3. Başarılı öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini başarısız öğrencilere göre daha sık kullandıkları saptanmıştır.

Yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin anlama başarılarının arttığını göstermiştir. Örneğin Belet (2005), Kaya (2006), Doğan (2002), Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin strateji kullanımının okuduğunu anlama başarılarını artırdığı saptanmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin başarı durumu strateji kullanımlarını etkilemektedir ve başarılı öğrenciler okuduğunu anlamada daha sık strateji kullanmaktadır.

4. Başarısız ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Aritmetik Ortalamalarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğü görülmektedir. Öğrencilerin maksimum ve minimum puanlarında da akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin özgünlük boyutunda yetersiz olduğu söylenebilir.

5. Başarılı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Aritmetik Ortalamalarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğü görülmektedir. Öğrencilerin maksimum ve minimum puanlarında da akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin özgünlük boyutunda yetersiz olduğu söylenebilir.

Çetingöz (2002), Ökten (2005), Uzman (2003)'ın yaptıkları araştırmaların sonucu da benzer niteliktedir. Bu araştırmalarda da öğrencilerin ortalama puanları akıcılıktan özgünlüğe doğru düşmektedir.

6. Öğrencilerin başarı durumuna göre akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyleri açısından önemli bir farka rastlanmamıştır. Ancak başarılı öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük puanlarının aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, başarılı öğrencilerin bilişsel düzeylerinin başarısız öğrencilerden daha yüksek olmasına bağlanabilir.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak program geliştirmeciler, ilköğretim okulları, Türkçe öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, diğeri eğitimciler ve bu alanda çalışan araştırmacılar için getirilen öneriler şunlardır:

1. Doğuştan gelen bir yetenek olan yaratıcılığın gelişmesi için demokratik, özgür, eğitim materyal ve kaynakları gelişmiş bir ortam sağlanmasına yönelik düzenlenmeler yapılabilir.
2. Ders programları öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici etkinlikler içermelidir.
3. Uygulanan yaratıcı etkinlikler öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenek düzeylerine uygun olmalıdır.
4. Öğrencilere okuma stratejilerinin öğretimi öğretmenler tarafından yapılmalıdır.
5. Öğretmenler için, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve okuduğunu anlamada strateji kullanmalarına yönelik hizmet içi eğitim düzenlenebilir.
6. Öğrencilerin kullandıkları stratejileri göstermede etkileşim içine girebilecekleri öğretim ortamları düzenlenmelidir.
7. Okullarda, kullanılan stratejilerin sürekliliği ve öğrenciler tarafından özümsemeleri için uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır.
8. Farklı sınıflar ve dersler için de öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri hakkında araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. (3.Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). **Aktif Öğrenme**. (7.Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aihara, K. (1997). **Enhancing the Creativity by Reorganizing the Mental Space Hidden in the Research Notes Stack**. <http://research.nii.ac.jp/~aihara/work/skcf/skcf97.pdf> (25 Mart 2008)
- Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:159 (2003). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akdag-gunes.htm> (15 Kasım 2007).
- Akpınar, Y. (2000). Büyükşehir İlköğretim Okullarındaki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin bilgi Teknolojilerini Kullanma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. 2 (2), 327-351 (2002).
- Akyüz, V. (2004). Ders Kitabının Sivilinin Ve Okuma Stratejisinin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusunda Başarı ve Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü.
- Arıcı, T. (1993). **Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık**. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı (25-26 Kasım 1993). Ankara.
- Aslan, C. (2006). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, A. (1993). **Eğitim Sürecinde Yaratıcılık**. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı (25-26 Kasım 1993). Ankara.
- Atasoy, B. (2004). Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamlarında Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Akademik Başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Atasoy, B., Kadayıfçı, H., Akkuş, H. (2007) Öğrencilerin Çizimlerinden ve Açıklamalarından Yaratıcı Düşüncelerinin Ortaya Konulması. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 5(4). (Güz 2007) http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2007_cilt5/sayi_4/679-700.pdf (30 Şubat 2008).
- Ateş, S. (2006). İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerdeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1996). **Psikolojiye Giriş II**. Çev: Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz. İstanbul: Söğüt Ofset.
- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Öğretmenlerinden Beklentileri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 4(4). 477–498 (Güz 2006). http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_4/477-500.pdf (10 Şubat 2008)
- Bamberger, R. **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. (1990). Çev: Bengü Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Barbara A. B ve Bennett, J. M. (1993). **Yeni Okuma Teknikleri**. İstanbul: Rota Yayınları.
- Batırbek, M. (2007). Çocuk Hikayelerinin Analizi: Yaratıcılık Potansiyeli ve Metinlerin Sözbilimsel Yapısı Üzerine Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Enformatik Enstitüsü, Ankara.
- Bayındır, N. (2006). Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykızı, M. (2005). **Hızlı Okuma Teknikleri**. İstanbul: Kar Yayınları.
- Bayraktar, S. (2006). Ortaöğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Belet, D. (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belet, Ş.D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi. **Journal of Theory and Practice in Education**. 3(1):69-86 (2007). http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/sdbelet_syasar.pdf
- Bender, M. T. (2006). Resim-İş Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Biber, M. (2006). Keşfederek Öğrenme Yönteminin İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Blachowicz, C ve Ogle, D. (2001). **Reading Comprehension –Strategies for Independent Learners**. The Guilford Press, New York. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED479063&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED479063 (12 Haziran 2008).
- Bono, E. (2005). Thinking frameworks <http://www.management-issues.com/2006/5/25/opinion/thinking-frameworks.asp> (15 Aralık 2007).
- Bora, E. ve Alper, Y. (2005). Yaratıcılık ve Beyin. **Yeni Symposium Cilt: 43 Sayı:1** (Ocak 2005) Sayfa /Pages: 3- 8 [http://www.venisymposium.net/abstracts/2005\(1\)/vs2005_43_1_1_abs.htm](http://www.venisymposium.net/abstracts/2005(1)/vs2005_43_1_1_abs.htm) (15 Kasım 2007).
- Bozkurt, N. (2007). Lise-1 Tarih Dersinde Uygulanan Farklı Öğrenme Stratejilerin Öğrencilerin Başarılarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bozkurt, Ü. (2005). Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Buehl, D. (2002). **Classroom Strategies for Interactive Learning**. International Reading Association, USA.
- Bulut, S. (2006). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdülleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Buzan, T. (2005). **Hızlı Okuma**. Çev: Hür Güldü. İstanbul: Alfa Yayınları
- Carnie, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. ve Tarver, S. G. (2004). **Direct Instruction Reading**. The lehigh Press, New Jersey.
- CİTO, (2007). **Öğrenci İzleme Sistemi 1. Ve 2. Sınıflar Teknik Raporu**. www.cito.nl/tr/yayinlar/Cito_07_09_001_tek.pdf (20 Şubat 2008).
- Çakıcı, D. ve Altunay, U.(2006). Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları. <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-14-No1-2006Mart/11-20.pdf> (30 Mart 2008).
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, M. (2000). Ailelerin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çam, B. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma.

- http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_4/437-458.pdf (01 Mayıs 2008).
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 24: 33-39 (2003). <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf?ref=http://jerli.net> (23 Nisan 2008).
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu. <http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=47> (15 Kasım 2007).
- Çellek, T. (2003). Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık. **Pivolka**, 2(8), 4-11 <http://www.elyadal.org/pivolka/08/sanat1.htm> (15 Kasım 2007).
- Çellek, T. (2004). Yaratıcılığın Yaşamdaki Yerinde Eğitimin Rolü. <http://www.tulaycellek.com/tulay/eser.asp?id=313> (15 Kasım 2007).
- Çerçi, A. (2005). Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Konya.
- Çetingöz, D. (2002). Okul öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Beceri Gelişiminin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:5 sayı:7 (2004). <http://web.inonu.edu.tr/> (20 Kasım 2007).
- Demiralp, O. (1995). **Okuma Defteri**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999 b). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999 c). **İlköğretim Okullarında Yabancı dil Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (Ed.). (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2005). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/sibel%20tuna.pdf> (18 Nisan 2008)
- Dikici, A. (2001). **Sanat Eğitiminde Yaratıcılık**.
<<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/dikici.htm>> (son ulaşım: Nisan 2008).
- Dökmen, Ü. (1994a). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1994b). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dündar, Ş. (2003). İlköğretim Üçüncü Sınıf hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrenci Başarısına, Tutumuna ve Yaratıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekenel, E. (2005). Matematik Dersi Başarısı ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erdem, A.R. Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. **İlköğretim-Online** 4(1), 1-6 (Ocak 2005). <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say1/v04s01m1.pdf> (15 Kasım 2007).
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler.
< <http://www.e-sosder.com/dergi/1795-106.pdf>> (son ulaşım: Mayıs 2008).

- Erginer, E. (1998). İlköğretim 3., 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. **PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 6. (1999). <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/> (15 Kasım 2007).
- Etkin Hızlı Okuma Sistemi. www.hizliokuma.com/ehosistemi (Kasım 2007).
- Glück, J., Ernst, R., Unger, F. (2002). How Creatives Define Creativity: Definitions Reflect Different Types of Creativity. <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a790768025~db=all> (17 Nisan 2008).
- Gök, T. (2006). Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı, Başarı Güdüsü ve Tutumu Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Göktürk, A. (2001). **Okuma Uğraşı**. İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- Gönen, M. (1992). **Çocuk ve Yaratıcılık**. 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri (1992). Bursa
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E., Işıtan,S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/gonen.htm> (29 Aralık 2007).
- Güleryüz, H. (2001). **Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülumbay, A. A. (2005). Yükseköğretimde Web'e Dayalı Yüzyüze Ders Alan Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin, Bilgisayar Kaygılarının ve Başarı Durumlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güneş, F. (1993). **Hızlı Okuma Tekniği**. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (1997). **Okuma-Yazma Öğretimi ve beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.

- Güneyli, A. (2007). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 28:101–108 (2005). www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/
- Güvenç, B. (1993). **Yaratıcılığın toplumsal ve Kültürel Boyutları**. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı (25–26 Kasım 1993). Ankara.
- Gylemuir Primary School, Edinburgh, City of Edinburgh. Whole School Policy on Learning and Teaching-Sustaining Creativity
http://www.ltscotland.org.uk/creativity/images/creativity_casestudy_2_tcm4-122470.pdf (20 Aralık 2007).
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23:127-134 (2002).
- Hardebeck, M. M. (2006). Effectiveness and Usage of Reading Comprehension Strategies for Second Grade Title 1 Students. Southwest Minnesota State University, ABD.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=86&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=42977&vname=PQD&RQT=309&did=1130607391&scaling=FULL&ts=1212068497&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212068949&clientId=42977> (10 Mart 2008).
- Hartman, S. L. (2002). Postsecondary Learning Strategy Instruction And Student Outcomes. Arizona Üniversitesi, Doktora Tezi.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=52&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=42977&vname=PQD&RQT=309&did=765110841&scaling=F>

ULL&ts=1212076077&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212076498&clientId=42977 (10 Mart 2008).

Haşlamam, T. Ve Aşkar, P. (2007). Programlama Dersi ile İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin incelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 32: 110-122 (2007).

Hennessey, B. A, & Amabile, T. M. (1987). Creative and Learning: That Research Says to the Teacher. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED312835&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED312835 (12 Nisan 2008)

Horng, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies **International Journal of Consumer Studies**, Volume 29, Number 4, July 2005 , pp. 352-358(7) <http://www.ingentaconnect.com/content/bsc/jcs/2005/00000029/00000004/art00007;jsessionid=5ndua9n6dtaom.alice?format=print> (26 Mayıs 2008).

Ilgaz, G. (2006). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Jiazeng L., Yanbao, L. ve Wei Wenxian C.Y. (1997)Evaluatingi of Creative Thinking of Students and Creativity Development at Southeast University, China <http://fie.engrng.pitt.edu/fie97/papers/1470.pdf> (10 Mart 2008)

Johnson-Glenberg, Mina C.(2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. **Journal of Educational Psychology**. 2000 Dec Vol 92(4) 772-782 http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa_ =main.doiLanding&uid=2000-16403-016 (15 Mart 2008).

Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Learning Styles Of Prospective Primary School Teachers: The Çukurova University Case. <http://eku.comu.edu.tr/turkce/index.php?>

[Itemid =5&option=com_search&ordering=newest&searchword=primary&submit=Arama](#) (25 Nisan 2008).

Kansu, N. (2007) **Yaratıcılık Nedir?** Afyon Kocatepe Üniversitesi. Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi. <http://www.egitim.aku.edu.tr/nkansu3.htm> (15 Şubat 2008).

Kaptan, F. ve Kuşakçı, F. (2002). Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi. http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fen/Poster/t50d.pdf (20 Nisan 2008).

Karadeniz, Ş. (2007). Öğrenme Stratejileri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3): 129-146. [www.bote.gazi.edu.tr/boteabd/ofd495/dokumanlar/Ogrenme Stratejileri.ppt](http://www.bote.gazi.edu.tr/boteabd/ofd495/dokumanlar/Ogrenme%20Stratejileri.ppt) (14 Mayıs 2008).

Karakış, Ö. (2006). Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karalar, F. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (1982). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Matbaş Matbaacılık.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

Keleş, M. A. (2005). Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Kılıç, Y. (2005). İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimiyle İlgili Problemler Üzerine Bir Araştırma. <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt13-No1-2005Mart/yasi.pdf> (24 Mayıs 2008).

Kırmızı, F. S. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri

ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kırıçoğlu, O. ve Stokrocki, M. (1997). **İlköğretim Sanat Öğretimi**. YÖK/Dünya Bankası. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.

Kurdayıoğlu, M. (2007). Kötü Okuma Nedenleri. Mayıs Dergisi. Sayı:71 2007 www.anafilya.org.htm (15Kasım 2007).

Kutlu, Ö. (2004). **Tek Soruyla Öğrenci Performansının Belirlenmesi**. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı. (17 Ocak 2004). Sabancı Üniversitesi. www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Omer%20Kutlu.doc (17 Kasım 2007).

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt:37 sayı:1 ss:55-57 (2004). http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004_1/55-77.pdf (20 Mart 2008).

Lee, K. S. (2004). Effects Of Individual Versus Online Collaborative Case Study Learning Strategies On Critical Thinking Of Undergraduate Students. <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=27&sid=3&srchmode=2&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=42977&vname=PQD&RQT=309&did=765925571&scaling=FULL&ts=1212075462&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212076011&clientId=42977> (12 Nisan 2008)

Leonard, D. A. ve Swap, W. C. (2005). **Kıvılcıklar Uçuşurken**. Çev: İbrahim Bingöl. İstanbul: Acar Matbaacılık.

Linderholm, T. & Zhao, Q. (2008). The Impact of Strategy Instruction and Timing of Estimates on Low and High Working-Memory Capacity Readers' Absolute Monitoring Accuracy. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_Descriptor=%22Reading+Comprehension%22&_pageLabel=RecordData

[ils&objectId=0900019b8030066e&accno=EJ792567&_nfls=false%20%20%20%20](http://proquest.umi.com/pqdweb?index=39&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=1&clientid=42977&vname=PQD&RQT=309&did=765989041&scaling=FULL&ts=1212076076&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212076249&clientId=42977) (02 Nisan 2008).

Martin, L. A. (2003). Learning Strategies, Cognitive Strategies, and Process Variables Used By High School Students In Social Studies Classes. Oklahoma Üniversitesi Doktora Tezi, ABD.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=39&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=1&clientid=42977&vname=PQD&RQT=309&did=765989041&scaling=FULL&ts=1212076076&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212076249&clientId=42977> (10 Mart 2008).

May, R. (1998). **Yaratma Cesareti**. (6. Basım).Çev: Alper Oysal. İstanbul: Metis Yayınları.

McCoy, J. M. & Evans, G. (2002). The potential role of the physical environment in fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 409-426

Myers, N. A. (1999). A Study of the Learning Strategies of Metacognition, Metamotivation, Metamemory, Critical Thinking, and Resource Management of Nursing Students On A Regional Campus of A Large Midwestern University.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=69&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=1&clientid=42977&vname=PQD&RQT=309&did=733955791&scaling=FULL&ts=1212076762&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212076813&clientId=42977> (08 Şubat 2008).

Noyanalpan, N. (1993). **Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bakış**. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı (25-26 Kasım 1993). Ankara.

Okuma Yazma Dersi ile İlgili Açıklamalar. <http://orgm.meb.gov.tr/ozelEgitimProgramlar/EgitimUygulamaOkuluEgitimPrg/OkumaYazmaDersi.htm> (20 Aralık 2008).

Ökten, İ. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Resim-İş Derslerindeki Yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi ve Bu Öğrencilere Uygulanabilecek Yaratıcı Etkinlikler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2001). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:151 (2001). http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/omeroglu_turla.htm (15 Kasım 2007).
- Öz, F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özaslan, A. (2006). Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2002). Sosyal Demografik Özelliklere Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi** 14, 8-18
- Özdemir, E (1987 a). **Okuma Sanatı**. Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Özdemir, E. (1987 b). **Türkçe Öğretimi Kılavuzu** (13. Basım). Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Özen, F. (2001). **Türkiye’de Okuma Alışkanlığı**. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Özer, B. (1993). **Öğrenmeyi Öğretme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi. http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/gokhan_ozsoy_doktora_tezi.pdf (11 Mart 2008).
- Öztürkmen, B. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztoprak, F.B. (2006). Öykü Öğretiminde Öykü Haritası Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Peterson, C. M. (2006). Creative Problem Solving Styles and Learning Strategies of Management Students: Implications for Teaching, Learning, and Work. <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=13&sid=2&srchmode=2&vinst=P>

[ROD&fmt=6&startpage=1&clientid=42977&vname=PQD&RQT=309&did=1176557411&scaling=FULL&ts=1212075150&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212075238&clientId=42977](http://proquest.umi.com/pqdweb?index=55&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=1&clientid=42977&vname=PQD&RQT=309&did=1176557411&scaling=FULL&ts=1212075150&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212075238&clientId=42977) (08 Mart 2008).

Plucker, J. A. & Beghetto, R. A. (2000) . Needles İn Haystacks Or Fields Of Plenty? A content analysis of popular creativity texts for educators. **Gifted child Quarterly**, 44, 135-138.

<http://darkwing.uoregon.edu/~beghetto/Publications.htm> (30 Haziran 2008).

Rıza, E. T. (1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir: Anadolu Matbaası.

Riding, R. Ve Rayner, S. (1998). **Cognitive Styles and Learning Strategies**. David Fulton Publishers, London.

Robison, K. A. (2002). Student Perceptions of Middle School: Relation To Academic Motivation, Learning Strategies, And Academic Achievement In Science. Tulane Üniversitesi, Doktora Tezi. ABD. <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=55&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=42977&vname=PQD&RQT=309&did=726404961&scaling=FULL&ts=1212076077&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212076577&clientId=42977> (10 Mart 2008).

Russ S.W. ve Kaugars, A. S. (2001). Çocuk oyunlarında Yaratıcı Problem Çözme. Case Western Reserve University. **Creativity Research Journal**. Volume 13, Issue 2 April 2001 , pages 211 – 219 <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a790768327~db=all> (10 Mart 2008).

Ruşen, M. (2001). **Hızlı Okuma (Hızlı Okuyarak Anlama ve Seçmeli Okuma Yöntemleri)**. İstanbul: Alfa Basım

San, İ. (1985). **Sanat ve Eğitim**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

San, İ. (1993). **Sanatta Yaratıcılık**. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı (25-26 Kasım 1993). Ankara.

- Shohamy, E. Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. **Language Testing**, Vol. 1, No. 2, 147-170 (1984). <http://ltj.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/2/147> (15 Mart 2008).
- Sönmez, V . (1993). **Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci**. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı (25-26 Kasım 1993). Ankara.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. **Milli Eğitim dergisi**. Sayı:146 (2000). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/subasi.htm> (10Şubat 2008).
- Sungur, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004) Okuma Ve anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model önerisi. **Milli Eğitim Dergisi**. sayı:164 (2004). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/sengul.htm> (15 Kasım 2007).
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 20 (1) 173-187 (2007). [http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/PDF/egitim/htmpdf/2007-20\(1\)/M10.pdf](http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/PDF/egitim/htmpdf/2007-20(1)/M10.pdf) (12 Ocak 2008).
- Tay, B. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/173/173/06.pdf> (18 Mart 2008).
- Türk Dil Kurumu. (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Tekin, H. (1981) Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi. Ankara: Gül Yayıncılık. <http://www.egitim.aku.edu.tr/htekin.htm> (11 Kasım 2007).
- Tok, Ş. ve Kaya, F. (2007). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/176/01.pdf> (20 Kasım 2007).

- Toroman, Ç. (2006). Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torrance, E. P. (1977). Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher.
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/36/d1/34.pdf (27 Mayıs 2008).
- Tunçer, K.B. ve Güven, B. (2005). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:IV Sayı:11, 1-20 (Aralık 2007). <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Türk Öğrenciler Dünya Ortalamasının Altında.(2007) **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** (12 Ocak 2008).
- Ural, M. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Nevşehir İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkileri. Cilt 6 Sayı 1., 41-47. <http://www.kefad.gazi.edu.tr> (2005)
- Uzman, E. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, E. (2007). Metinler Arasılık ve Metinler Arası Okuma. http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_323.pdf (17 Mayıs 2008).
- Ünal, E., Köksal, K. (2007). Okuduğunu Anlama ve Sorular. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=341> (24 Mayıs 2008).
- Üstündağ, T. (2005). **Yaratıcılığa Yolculuk**. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Wasserman, S. (1990). **Serious Players in the Primary Classroom**. Teachers College, Columbia University, New York.
- Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri –Yeni Yaklaşımlar-**. Ankara: Başer Matbaası.
- Yaman, B. (2005). Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuzer, H. S. (1996). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, O. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Proje Tabanlı Öğrenme”nin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

EKLER

EK I

ÖĞRENCİ TANITIM FORMU

Değerli öğrenciler;

Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için vereceğiniz cevapların içten olması ve gerçeği yansıtması çok önemlidir. Lütfen her soruyu düşünerek ve samimi bir şekilde yanıtlayınız. Cevaplarınızın ve kimliğinizin kesinlikle gizli tutulacağından emin olunuz. Cevaplarken her soru için uygun gördüğünüz değeri, ilgili yeri (X) ile işaretleyiniz.

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Okulunuzun Adı:.....
3. Anne Babanızın Öğrenim Durumu:

	Anne	Baba
a. Okur yazar değil	()	()
b. Okur yazar	()	()
c. İlkokul mezunu	()	()
d. Ortaokul mezunu	()	()
e. Lise mezunu	()	()
f. Üniversite mezunu	()	()
g. Üniversite sonrası	()	()
4. Ailenizin Aylık Geliri :

a. Zengin (3 201 YTL ve üstü)	()
b. Orta üstü (1 601 YTL- 3 200 YTL arası)	()
c. Orta (801 YTL – 1 600 YTL arası)	()
d. Orta altı (401 YTL – 800 YTL arası)	()
e. Düşük düzeyde (400 YTL ve altı)	()
5. Bir önceki dönem/Yıl Başarı Durumunuz:

Zayıf	()
Geçer	()
Orta	()
İyi	()
Pekiyi	()

EK 2
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ
(ÖRNEK MADDELER)

1 Önemli yerlerin altını çizerim.	H	S	A	ÇS	HZ
2 Not çıkarırım.	H	S	A	ÇS	HZ
3 Soru çıkarırım.	H	S	A	ÇS	HZ
4 Özet çıkarırım.	H	S	A	ÇS	HZ
5 Metinde anlamını bilmediğim kelimelerin karşılığını bulurum.	H	S	A	ÇS	HZ
6 Kendi kendime anlatırım.	H	S	A	ÇS	HZ
7 Metnin ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminler yaparım.	H	S	A	ÇS	HZ
8 Sonuç çıkarmaya çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
9 Yazarın verdiği mesajı çıkarmaya çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
1 Kendi kendime tekrar yaparım.	H	S	A	ÇS	HZ
1 Ezberlemeye çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ

EK 3
TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ
(TYDT)

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ
SÖZEL-A FORMU
E.PAUL TORRANCE

ETKİNLİK I-3 SORU SOR VE TAHMİN ET

Sizden istenilen ilk üç etkinlik aşağıdaki çizime (Resme) dayalı olacaktır. Bu etkinlikler size, bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmede ne kadar başarılı olduğunuzu görme şansı verecektir. Resme bakınız. Neler Oluyor ? Olanlar hakkında ne söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucun ne olacağını tahmin etmeniz için neleri bilmeniz gerek ?



ETKİNLİK : I- SORU SORMA

Bu sayfaya 2. sayfadaki resim hakkında düşünebildiğiniz tüm soruları yazınız. Neler olup bittiğinden emin olmak için gereken bütün soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız. İstedığınız kadar süreyle resme bakmaya devam edebilirsiniz.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

ETKİNLİK 2- NEDENLERİ TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara sayfa ikideki resimde gösterilen durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayın. Resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

6 -

ETKİNLİK-3 SONUÇLARI TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara sayfa ikideki resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulunun tahmin etmekten korkmayınız.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

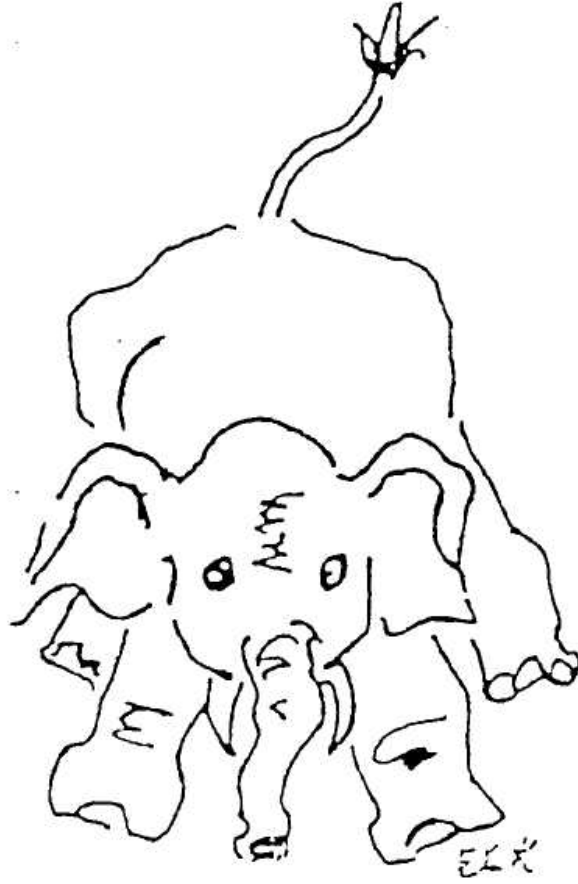
49

50

6 -

ETKİNLİK-4 ÜRÜN GELİŞTİRME

Sayfanın ortasında birçok mağazadan ucuz fiyatta alabileceğiniz 15 cm. boyunda 200 gr. ağırlığındaki oyuncak bir fil resmi görmektesiniz. Bu sayfanın altındaki boşluğa ve sonraki sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fil'i değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin. Değişikliklerin kaça mal olabileceğini düşünmeyin. Sadece onu oyuncak olarak neyin daha eğlenceli kılacağını düşünün.



1

2

3

4

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

20.

21.

22.

23.

24.

25.

26.

27.

28.

29.

30.

ETKİNLİK-5 ALIŞILMAMIŞ KULLANIMLAR

Çoğu insanlar karton kutuları, kaldırıp bir kenara atarlar, fakat aslında onların binlerce ilginç kullanım alanları vardır. Aşağıdaki boşluğa ve yan sayfaya düşünebildiğiniz kadar çok ilginç ve alışılmamış bu kullanım biçimlerini listeleyiniz. Kendinizi her hangi bir boyuttaki kutu ile sınırlandırmayınız. İstedğiniz kadar çok sayıda kutu kullanabilirsiniz. Kendinizi, gördüğünüz yada duyduğunuz kullanım biçimleri ile sınırlandırmayınız; yapabildiğiniz kadar olası, yeni kullanım biçimleri üzerinde düşününüz.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

20.

21.

22.

23.

24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	

ETKİNLİK- 6: ALIŞILMAMIŞ SORUNLAR

Bu bölümde, karton kutulara ilişkin sorabildiğiniz kadar çok sayıda soru soracaksınız. Bu sorular başkalarının merakını ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden olmalıdır. Karton kutulara ilişkin genelde insanların üzerinde düşünmedikleri alışılmamış sorular üzerinde düşünmeye çalışın.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____
- 9) _____
- 10) _____
- 11) _____
- 12) _____
- 13) _____
- 14) _____
- 15) _____
- 16) _____
- 17) _____
- 18) _____
- 19) _____
- 20) _____
- 21) _____
- 22) _____
- 23) _____
- 24) _____
- 25) _____

26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

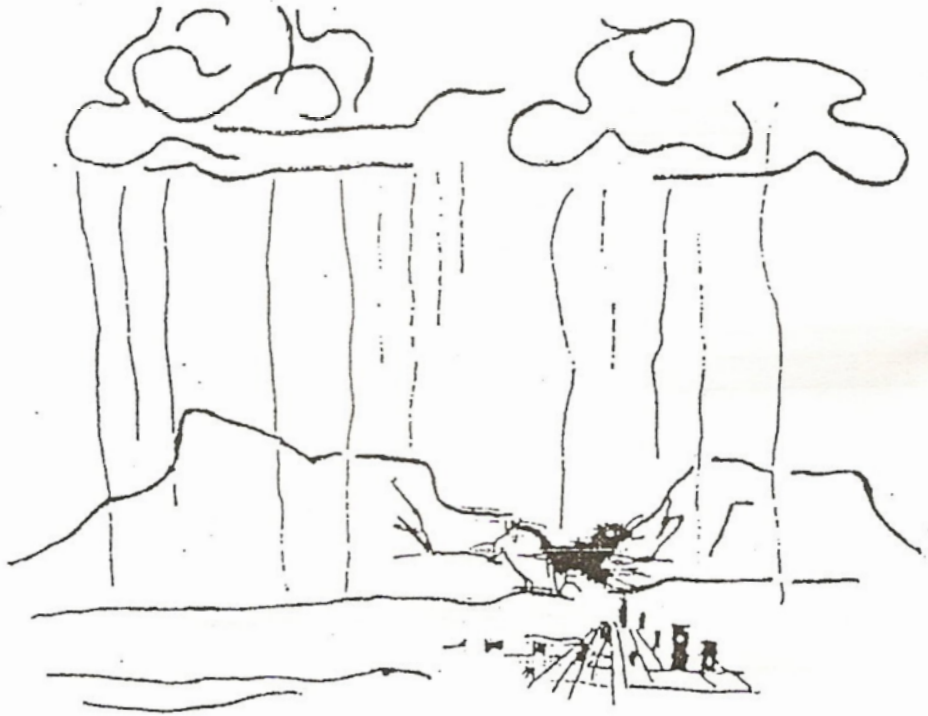
A series of horizontal lines for writing, corresponding to the numbers 26 through 50 listed on the left margin.

ETKİNLİK-7: SADECE DÜŞÜNÜN VE VARSAYIN

Burada size bekli olması hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum verilecektir. Sadece ne olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunacaksınız. Bu size eğer, bu hayali durum gerçekleşseydi bunun sonucu gerçekleşecek olan diğer olaylar üzerinde düşünme ve imgelemenizi kullanma şansı verecektir.

Sadece bir an varsayın ki, tüm bu anlatılan durum ortaya çıktı. O zaman bu olay sonucu ortaya çıkabilecek diğer olayları düşünün. Diğer bir deyişle, sonuç ne olacaktır? Tahmin edebildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkansız durum (hayali durum): SADECE VARSAYIN ki bulutların kendilerini yeryüzüne bağlayan, aşağıya doğru sarkan ipleri var. Bu durumda neler ortaya çıkabilir, hangi sonuçları doğurur? Düşüncelerinizi ve tahminlerinizi yan sayfaya listeleyiniz.



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.