

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

**OKUMAYA KARŞI OLUMLU VE OLUMSUZ TUTUMA  
SAHİP 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE  
KULLANDIKLARI OKUDUĞUNU ANLAMA  
STRATEJİLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİ**

**Rukiye AYDOĞAN**

**İzmir  
2008**

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

**OKUMAYA KARŞI OLUMLU VE OLUMSUZ TUTUMA  
SAHİP 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE  
KULLANDIKLARI OKUDUĞUNU ANLAMA  
STRATEJİLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİ**

**Rukiye AYDOĞAN**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ**

**İzmir**  
**2008**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2008

Rukiye AYDOĞAN

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 : AYDOĞAN**

**Adı : Rukiye**

**Tezin Türkçe Adı: “Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri”**

**Tezin Yabancı Dildeki Adı: “Strategies Used In The Turkish Lessons For The Reading Comprehension And Creativity Levels Of 6th Grade Students Who Have Positive Or Negative Attitudes Towards Reading”**

**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: 157**

**Referans sayısı: 165**

**Tez Danışmanının**

**Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.**

**Adı: Vesile**

**Soyadı: YILDIZ DEMİRTAŞ**

**Türkçe anahtar kelimeler:**

**1- Okumaya Yönelik Tutum**

**2- Okuduğunu Anlama**

**3- Öğrenme Stratejileri,**

**4- Yaratıcılık**

**İngilizce anahtar kelimeler:**

**1- Attitude Towards Reading**

**2- Reading Comprehension**

**3- Learning Strategies**

**4- Creativity**

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı gerçekleştirmede birçok kişinin katkısı olmuştur.

Başta araştırmada bana yol gösteren ve yardımcı olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ'a teşekkür ederim. Verilerin analizinde bana yardımcı olan Araç. Gör. Murat ELLEZ'e ve fikirlerini esirgemeyen değerli hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca araştırmada, kendileri tarafından geliştirilmiş ölçekleri kullandığım Prof. Dr. Kamile ÜN AÇIKGÖZ hocama ve Araç. Gör. Arzu GÜNGÖR'e teşekkür ederim.

Araştırmayı okullarında ve sınıflarında gerçekleştirmeme izin veren eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerine, araştırmaya katılan öğrencilere, uygulamayı yapmamda yardımcı olan değerli psikolojik danışman ve rehber öğretmen arkadaşım Kamil DAYI'ya teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca bana destek olan sevgili aileme; annem Ayşe AYDOĞAN'a, babam Halil AYDOĞAN'a, kardeşim şerife AYDOĞAN'a ve tatlı kardeşim Sevil AYDOĞAN'a, teyzelerim Fati TURGUT ve şerife YEŐİLAVDAR'a, eniştem Salih YEŐİLAVDAR'a, kuzenlerim Meryem TURGUT, Meryem TURGUT ve Nurdan YEŐİLAVDAR'a, değerli öğretmen arkadaşlarım Fatma YELER, Bahar GÜNEY ve Fatma KOCAALAN'a ve desteklerini esirgemeyen tüm diğer arkadaşlarıma ve yakınlarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Rukiye AYDOĞAN

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER .....	ii
TABLO LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu.....	1
Yaratıcılık .....	2
Yaratıcılık ile İlgili Tanımlar.....	4
Yaratıcılık Süreci.....	5
Yaratıcı Bir Ürün Nasıl Olmalıdır? .....	6
Yaratıcı Kişilik Özellikleri .....	7
Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler .....	9
Yaratıcılık ve Yaş .....	9
Yaratıcılık ve Zeka .....	9
Yaratıcılık ve Cinsiyet.....	10
Yaratıcılık ve Sanat .....	11
Yaratıcılık ve Ortam .....	12
Yaratıcılık ve Aile .....	12
Yaratıcılık ve Eğitim .....	13
Yaratıcılık Sürecinde Okulun Önemi .....	15

Yaratıcılık Sürecinde Öğretmenin Önemi .....	16
Yaratıcılığın Geliştirilmesi .....	17
Yaratıcılığın Engelleri .....	18
Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri .....	20
Okuma .....	21
Okumanın Önemi .....	21
Okuduğunu Anlama .....	22
Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi .....	26
Türkçe Dersinde Ortaya Çıkan Okuma İle İlgili Sorunlar .....	27
Öğrenme Stratejileri .....	28
Öğrenmede Strateji Kullanımının Önemi .....	28
Öğrenme Stratejisi Nedir? .....	28
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Sınıflamalar .....	29
Okuduğunu Anlama Stratejileri .....	31
Tutum .....	32
Tutum Nedir? .....	33
Tutumların Yapısı, Oluşumu ve Gelişimi .....	33
Tutumlar ve Akademik Başarı .....	35
Okumaya Yönelik Tutum .....	36
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	36
Problem Cümlesi .....	39
Alt Problemler .....	39
Sayıtlılar .....	39
Sınırlılıklar .....	40
Tanımlar .....	40



Kısaltmalar .....	40
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>41</b>
Yaratıcılık ile İlgili Yayın ve Araştırmalar .....	41
Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar .....	41
Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	44
Okuduğunu Anlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	49
Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar .....	49
Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	62
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar .....	63
Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar .....	63
Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	72
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>74</b>
Araştırma Modeli .....	74
Evren ve Örneklem .....	75
Veri Toplama Araçları .....	78
Verilerin Toplanması .....	84
Veri Çözümleme Teknikleri.....	85
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>86</b>
Okumaya Karşı Olumsuz Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri .....	86
Okumaya Karşı Orta Düzeyde Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri .....	88

Okumaya Karşı Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri .....	89
Öğrencilerin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri İle Okumaya Karşı Tutumları Arasındaki İlişki .....	91
Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri .....	92
Okumaya Karşı Olumsuz Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri .....	94
Okumaya Karşı Orta Düzeyde Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri .....	95
Okumaya Karşı Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri .....	97
Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Düzeyleri .....	98
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>102</b>
Sonuçlar ve Tartışma.....	102
Öneriler .....	105
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>107</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>124</b>
EK 1 Öğrenci Tanıtım Formu .....	125
EK 2 Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği .....	126
EK 3 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	127
EK 4 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	128

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı .....	75
Tablo 3.2	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	76
Tablo 3.3	Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	76
Tablo 3.4	Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı .....	77
Tablo 3.5	Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı .....	77
Tablo 3.6	Öğrencilerin Başarı Durumuna Göre Dağılımı.....	78
Tablo 3.7	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları .....	84
Tablo 4.1	Okumaya Karşı Olumsuz Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar).....	86
Tablo 4.2	Okumaya Karşı Orta Düzeyde Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar).....	88
Tablo 4.3	Okumaya Karşı Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar).....	90
Tablo 4.4	Öğrencilerin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri İle Okumaya Karşı Tutumları Arasındaki İlişki .....	91
Tablo 4.5	Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar).....	92
Tablo 4.6	Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Okuduğunu Anlama Strateji Düzeylerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	93
Tablo 4.7	Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Okuduğunu Anlama Strateji Düzeylerinin Scheffe Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.8	Okumaya Karşı Olumsuz Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar) .....	94

Tablo 4.9 Okumaya Karşı Orta Düzeyde Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar) .....	96
Tablo 4.10 Okumaya Karşı Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar) .....	97
Tablo 4.11 Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına Göre Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar).98	
Tablo 4.12 Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına Göre Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeylerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	100

## ÖZET

OKUMAYA KARŞI OLUMLU VE OLUMSUZ TUTUMA SAHİP 6. SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE KULLANDIKLARI OKUDUĞUNU  
ANLAMA STRATEJİLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİ

Rukiye AYDOĞAN

Bu araştırmanın amacı, okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Betimsel bir model niteliğinde olan araştırmanın evrenini 177, örneklemini ise 137 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Tanıtım Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A Formu), Kılıç ve Açıkgöz (2004) tarafından geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi, Scheffé Testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini, okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere göre daha sık kullandıklarını göstermiştir. Okumaya karşı tutum ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak okumaya karşı tutumlarına göre öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okumaya Yönelik Tutum, Okuduğunu Anlama, Öğrenme Stratejileri, Yaratıcılık

## ABSTRACT

STRATEGIES USED IN THE TURKISH LESSONS FOR THE READING  
COMPREHENSION AND CREATIVITY LEVELS OF 6TH GRADE STUDENTS  
WHO HAVE POSITIVE OR NEGATIVE ATTITUDES TOWARDS READING

Rukiye AYDOĞAN

The aim of this research is to study the relation between the reading comprehension strategies used in the Turkish lessons and creativity levels of 6<sup>th</sup> grade students who have positive or negative attitudes towards reading.

The horizon of the research, which has a descriptive model, consists of 177 elementary students with 137 sample elementary students.

The data of the research has been acquired from Student Information Form developed by the researcher, Torrance Test of Creative Thinking (A Form), Attitudes Towards Reading Scale and Reading Comprehension Strategy Scale developed by KILIÇ and AÇIKGÖZ.

The data acquired from the research is analyzed in SPSS program. Average, Standard Deviation, Variance Analysis, Scheffé Test is applied for the analyses of the data.

The discoveries in this research shows of the students who has a positive attitude towards reading uses reading comprehension strategies much more frequently than the students who has a negative or moderate attitude towards reading. According to the findings of the study: there is relation which is meaningful and moderate level between the reading comprehension strategies and attitudes towards reading. Also, it has been determined that the the creativity of the students falls form fluency to originality. Yet, there has been observed no important difference between students according to their attitude towards reading.

Key words: Attitude towards Reading, Reading Comprehension, Learning Strategies, Creativity

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar, sayıtlılar ve kısaltmalar açıklanacaktır.

#### **PROBLEM DURUMU**

Hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmek, ilerleyebilmek, yenilikler üretebilmek için yaratıcı gücünü kullanan bireylere ihtiyaç vardır. Günümüz eğitim anlayışında hedeflenen; öğrencilerin yaratıcı, okuyan, eleştiren, düşünen, sorumluluk sahibi, katılımcı bireyler olmalarıdır.

Bu hedeflerin gerçekleşmesi ise okuduğunu anlayan bireylerin yetişmesine bağlıdır. Çünkü okuduğunu anlayan birey edindiği bilgiyi geliştirebilir, yeniden ve yeni şeyler üretebilir. Okuduğunu anlamada elde edilen kazanımlar her alanda başarılı olmaya imkan sunacaktır. Çünkü genellikle küçük yaşta edinilen alışkanlıklar ve becerileri, kişi ömür boyu devam ettirmektedir. Bu yüzden okumaya karşı olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirmek de eğitim hedeflerinden biridir. Bu da konunun eğitim açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Aşağıda sırasıyla yaratıcılık, okuma, öğrenme stratejileri ve tutum ile ilgili bilgiler konularla ilgili başlıklar altında verilmiştir.

## Yaratıcılık

Yaratıcılık çok eski olmasına rağmen, son birkaç yüzyılda sadece güzelsanatlar alanına özgü düşünülmüştür. Günümüzde ise her alanda yaratıcılığın önemi vurgulanmaktadır. İnsan tarafından oluşturulmuş her çalışmada yaratıcılık bulunmaktadır (San, 1985).

Yaratıcılık, eleştirel bakmak, yeni önermelerde bulunmaktır. Alışılmışın, bilinenin dışında, farklı, yeni, özgün olmak, problemi görmek, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar katmaktır. Yaratıcılık dünyayı, kendimizi değiştirme eylemliliğidir (Çellek, 2002). Yaratıcılık, olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneğidir. Başka bir deyişle yaratıcılık herkesin gördüğü şeyi aynı görüp onunla ilgili farklı şeyler düşünebilmektir (Kansu, 2007).

Yaratıcılık kapasitesinin, sonradan geliştirilemeyeceği şeklindeki inanışlar artık terk edilmektedir. Yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olduğu doğru olabilir ancak, bireylerin yaratıcılığı zeka, yetenek, çevre, eğitim vb. etkisi ile doğru orantılı olarak artabilir (Demirel, 2005:166).

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

Yaratıcılık günlük olaylara ve nesnelere herkesten farklı bakabilmek ve farklı yaklaşım tarzı geliştirebilmektir. Denediğiniz her yeni şey size yeni bir şey öğretecektir ve hatalar yapabilirsiniz. Yaratıcı olmanın riskli tarafıdır bu (Kansu, 2007). Yaşamak zevkinde yaratıcılığın payı büyüktür. Birikimlerimizi düşünceye, sezgiye dönüştürmek ve sezgimizi birikimlerimize yön verdirmek yaratıcılığın baş dürtüsüdür (Çellek,2004).

Yaratıcılıkta hayalgücü çok önemlidir, Albert Einstein'ın dediği gibi. Disiplinde önemlidir. Ama bu disiplinin içeriği önemlidir. Yaratıcılığın özünde



özgürlük vardır, fakat ortaya çıkarılmasında disiplinli bir çalışma da gerektirir (Çellek,2004).

Yaratıcılığı ölçmek oldukça güç ve tartışmalıdır. Yaratıcılık, divergent (çoklu, farklı) düşünme testleri ve bazı sözel çağrışım testleriyle nesnel olarak ölçülmeye çalışılır. Ancak bir soruna yönelik farklı bakış açıları ortaya koyabilme, esnek olma, toplumsal baskılardan etkilenmeme gibi yönleri de vardır (Bora ve Alper, 2005:4).

Ayrıca, yaratıcılık, önceden olmayan yeni bir şeyi meydana getirme veya üretme yeteneği biçiminde de ele alınmaktadır (Dennard, 2000; Akdağ ve Güneş, 2003'ten alıntı). 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.

Çellek (2003)'e göre de eğitimde; özgür bir yaratıcı ve orijinal düşünür olmak durumundayız. Ayrıca bir ülkenin gelişimi basmakalıp yinelemelerin yaşama geçirildiği eğitim tarzıyla değil, ütopyaların arkasında durmakla, hayal gücünü zorlamakla, orijinaliteyi yakalamakla olur. Bu ise yaratıcılığa daha çok önem vermekle mümkündür. Çünkü önce yaratıcılık gelişmeli ki bu her alana uygulanabilsin ve yaratıcılığını geliştiren birey bunu her alana uygular. Tüm bunların yerini bulması ve değerlendirilmesi de öğrenciyi araştırmaya yöneltmek ve daha çok seçenek sunmalarını sağlamakla olur.

Yaratıcı birey bilgiyle donatılmalıdır. Sentezleme ve analizi çok iyi kotaranlar daha yaratıcı bireylerdir. Yaratıcılar, olanakları zorlar. Yaratıcı insan okuyan, gözlemleyen, dinleyen ve araştıran bireydir (Çellek, 2003).

Özetleyecek olursak, günümüzde yaratıcılığın önemi giderek artmıştır. Yaratıcılığı etkileyen birçok faktör vardır ve uygun ortamlar sağlandığında yaratıcılık geliştirilebilir.

Aşağıda literatürde yer alan bazı yaratıcılık tanımlarına yer verilmiştir.

### **Yaratıcılık ile İlgili Tanımlar**

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

Yaratıcılık; ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman vd. sorularının hemen her alanda sorulmaya başlamasıyla birlikte akla gelen ve yirminci yüzyıldan içinde bulunduğumuz yüzyıla değin tanımlanması en güç olan kavramlardan biridir (Üstündağ, 2005:1). Yaratıcılığın kabul edilmiş kesin bir tanımı yoktur ve yaratıcılıkla ilgili yapılmış birçok tanım vardır.

Aşağıda literatürde yer alan yaratıcılık tanımlarına örnek verilmiştir:

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).

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

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

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

Wallach ve Kogan çok sayıda çağrışım üretebilme ve bu üretimde özgür olabilmeye, 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 diğerleri 1999; Turla ve Ömeroğlu 2001'den alıntı).

Dökmen(1994b: 65) ise yaratıcılığı şöyle bir formülle ifade etmiştir: spotantantlık + akıcılık = yaratıcılık.

Yaratıcılık bir süreçtir ve bu sürece ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

### **Yaratıcılık Süreci**

Wallas'a ( 1921 ) göre zihinsel faaliyetler şöyle bir süreç izliyor:

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 (San,2004; Nalbant,2000; Çellek,2003; Demirel,2005'ten alıntı).

Bu aşamalar birbirinden kesin sınırlarla ayrılmazlar, biri bitmeden diğeri başlayabilir. Bazen bu aşamaların sırası değişebilir.

Yaratıcı süreç sonucunda ortaya çıkan yaratıcı bir ürünün özellikleri ise aşağıdaki bölümde açıklanmıştır.

### **Yaratıcı Bir Ürün Nasıl Olmalıdır?**

Bir ürünün yaratıcı olması için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Yaratıcı ürün, özgün olan ve bir amaca uygun olandır.

Farklı düşünmek önemli olmakla birlikte, yaratıcı süreç yeni fikirler üretmenin ötesindedir, sadece farklı olmaktan çok daha fazlasını gerektirir. Yaratıcılık yararlıda olmalı, hiç değilse yararlılık potansiyeli taşımalıdır (Leonard ve Swap, 2005: 16).

Yaratıcılığın en önemli özelliği özgünlük ve yenilik olmasına rağmen yeni olması yeterli görülmemektedir. Ortaya konulan ürünün aynı zamanda toplum için özel bir değerinin (etik, estetik, maddi, manevi vb.) olmasına bağlıdır. Evrensel değerlere aykırı bir yaklaşım çok yeni ve orijinal ürünler ortaya koysa bile bunu yaratıcılık saymak mümkün değildir. Nazilerin insanları fırınlarda yakmasını bu nedenle yaratıcılık sayamayız (Demirel,2005).

Bir ürünün yaratıcı sayılıp sayılamayacağı o alanda çalışan insanların biliş, kavrayış, beklenti ve değerlerine bağlıdır. Yaratıcılıkla ilgili ölçütler tarih boyunca kültürden kültüre değişebilir. Ama her yaratımda birikimin olduğunu söyleyebiliriz (İnam, 1993:5).

Özetlemek gerekirse bir davranışın yaratıcı olabilmesi için; yeni ve benzeri olmayan özgün bir ürünün ortaya konması, önemli amaçlara yardım eder olması ve yapıcı olması gerekir (Açıkgöz, 2000: 41).

Yaratıcı düşünen ve yaratıcı ürünler ortaya koyabilen bireylerin sahip olduğu bazı özellikler vardır. Aşağıda yaratıcı kişilerin özelliklerine yer verilmiştir.

## Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Yaratıcı kişilerin nasıl insanlar oldukları merak konusu olmuştur ve bu konuda da bazı çalışmalar yapılmıştır. Yaratıcı insanların en belirgin özelliklerinden biri, yanlış yapmaktan korkmamaları, akıllarına geleni denemekten çekinmemeleridir (Açıkgöz, 2000: 43).

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 bireyde; en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüveni düşünme, imgelerle düşünebilme ve hayal kurucu olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve bireşimci (Sentezci) yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır ( San, 1985; aktaran Üstündağ,2005: 31).

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

1. Dolu bir enerjiye sahip, sessiz ve rahattır.
2. Hem zekidir hem de acemidir.
3. Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.
4. Hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
5. Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar karşı sürekli olarak kendini korur.
6. Hem alçak gönüllü, hem de gururludur.
7. Hem sıradan bir kişinin hem de özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.
8. İşinde hırslı ve ateşlidir.
9. Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur (Üstündağ; 2005: 31-32).

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.

Yaratıcı birey hem herkes olmak hem de farklı (biricik, özgün) olmak zorundadır. Yaratıcılık toplum dışılık veya a-sosyallik değildir. Yaratıcı birey herkesledir, herkesin içindedir ama herkesten de ileridedir (Demirel,2005:172).

Kişilerin yaratıcı olmasını, yaratıcı düşüncelerini ve davranışlarını kısacası yaratıcılık sürecini etkileyen önemli etmenler vardır. Aşağıda bunlara yer verilecektir.

### **Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler**

Bu kısımda yaratıcılığı etkileyen etmenler yaratıcılık ve yaş, yaratıcılık ve zeka, yaratıcılık ve cinsiyet, yaratıcılık ve sanat, yaratıcılık ve ortam, yaratıcılık ve aile, yaratıcılık ve eğitim alt başlıklarında ele alınacaktır. Yaratıcılık ve eğitimde ise okulun ve öğretmenin de önemi açıklanacaktır.

### **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.

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, yapılanmış 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.

### **Yaratıcılık ve Zeka**

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; Açıkgöz, 2000'den alıntı).

Zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişki pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Getzels ve Jackson (1962), Torrance (1969), Wallach ve Kagan (1978) zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır ve zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya konmuştur (Sönmez,1993:148).

Guildford'a göre zeka, yaratıcılıkta hiçbir zaman tek başına belirleyici bir değişken değildir. Faktör analizi ile çok boyutluluğu ortaya konulan zeka, tek başına yaratıcılığı açıklayamada yeterli değildir. Ayrıca bir değişken hem zekanın hem de yaratıcılığın alt bileşeni olabilir (Sungur, 1992: 78).

Zeka testleri ile yaratıcılık testlerinin ölçtüğü yetenekler büyük ölçüde örtüşür görünmektedir ancak yaratıcılığın zekadan bağımsız olduğu görülmektedir (Atkinson ve Hilgard, 1996:508). Yaratıcılığın yüksek zekâyla belli bir ilişkisi varsa da, üstün zekâ yaratıcılığı garanti etmez. IQ skoru 120'nin üzerine çıkınca, nasıl ölçülürse ölçülsün, zekâyla yaratıcılığın bir ilişkisinin kalmadığı iddia edilmiştir (MacKinnon 1962; aktaran Bora ve Alper, 2005).Yaratıcılık zeka ile eş anlamlı değildir. Tabii tercih edilen hem zeki hem yaratıcı olunması belki ama farklı yapılardaki 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 yaratıcılığı içerdiği söylenemez, zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki yoktur.

### **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 Samurçay tarafından 1974-1975 yılında Meunier'in yaratıcılık testi kullanılarak 60 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. 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.

Sungur(1992:79)'un Davaslıgil'den aktardığına göre, lise öğrencileri üzerinde yapılan Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ile ilgili araştırmada cinsiyete göre bir farklılık bulunamamıştır.

### **Yaratıcılık ve Sanat**

Yaratıcılık yüzyıllar boyunca sadece sıradışı insanlara özgü bir özellik olarak kabul edilmiştir ve yaratıcılık kavramı çoğunlukla güzel sanatlar alanında kullanılmıştır. Dahi ile deli arasındaki ince ayrım yakın zamanda benimsenmiştir (San, 1993: 71).

Günümüzde ise yaratıcılık insan yaşamının her bölümünde vardır, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1993: 71).

Yaratıcılık kavramı sanata özgü değildir. Bilim de yaratıcılığı geliştirir. Sanat eğitimiyle çocukların estetik algılama yeteneklerini geliştirmeleri, düşüncelerini görsel forma dönüştürmeleri amaçlanır (Kırıñoğlu ve Stokrocki, 1997:3.8).

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

### **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 alışlagelmişten 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 serbest bırakıldığında en güzel ürünlerini verir. İnsan beyni düşünme yönünden sınırlandırıldığında bir takım dogmatik yasaklar ve kurgulamalar yerleştirildiğinde artık düş gücü yok olmuştur (Noyanalpan, 1993: 44).

Yaratıcılığın zaman zaman kimi baskılara rağmen de ortaya çıkabilir. Ancak genellikle özgür ve demokratik ortamlarda kendini gösterebildiğini vurgulamak gerekir. Çünkü baskı, korku ve ceza yaratıcılığı engelleyebilir. Bu ortamlarda da yaratıcı ürünler ortaya çıkabilir ancak bunların sayısı özgür ortamdakiler kadar fazla değildir (San, 1993; Sönmez, 1993).

### **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'nden aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarının puanlarından 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 (1994b:209) empatik toplumlarda yaratıcılığın teşvik edildiğini, diğer toplumlarda ise kuralları korumanın önemli olduğunu, kişinin yaratıcılık göstermesinin hoş karşılanmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde anne-baba tutumunun önemine de dikkat çekerek yaratıcılığın gelişiminde, ev ortamı ve ana-baba tutumunun etkili olduğunu, anne babaların çocukların bağımsız olmasına hayal kurmasına izin vermesi gerektiğini belirtmiştir.

Yaratıcılığın yaşlara göre gelişiminin anne baba tarafından bilinmesi işlerini kolaylaştırır. Doğuştan gelen bir özellik olan yaratıcılık okul öncesi dönemde annenin bebeğiyle oyun oynamasıyla gelişmeye başlar ve bu gelişimde taklit çok önemlidir. Çünkü çocuklar ilk başta hep taklitle öğrenirler, özellikle yetişkinleri model alırlar (Demirel, 2005:179). Bu yüzden yetişkinler çocuklar karşısında iyi birer model olmalıdırlar. Yetişkinleri model alır. Bu nedenle çocuğun önünde iyi modeller olmalıdır. Aileler çocuklarına yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri ortamları sunmalıdırlar.

### **Yaratıcılık ve Eğitim**

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. Öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

Çağdaş ülkelerde zorunlu eğitime ve eğitim sistemine getirilen en temel eleştirilerden birisi yaratıcılığın gelişiminin engellenmesiyle ilgilidir. Oysa yaratıcılık bir süreç olarak eğitimle geliştirilebilir bir özelliكتedir (Demirel, 2005:178). Zaten eğitimin amacı eski kuşakların yaptıklarını yenileyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneğine sahip bireyler yaratmaktır (Sungur, 1992: 41).

Hızla değişen dünyada yaratıcılığın önemi her geçen gün artmaktadır. Günümüzde bireylerin karşılaştıkları sorunları nitelikli olarak çözebilmeleri yaratıcı düşünmeyi gerekli kılar. Aynı zamanda toplumların da bu hızla gelişen dünyada, bilim vb. alanlarda çağın gerisinde kalmaması ve yeni ürünler ortaya koyması gerekir.

Bugün dünyada bilim ve teknolojiye en ileri ülkeler 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).

Eğitimin felsefesi, programı ve içeriği, yaratıcılığı belirlemektedir. 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).

Ataman (1993:108) bireysel olarak kişilere ve gruplara hatta ulusal düzeyde topluma, imgelem güçlerini kullanarak, bilimin değişme hızına paralel bir biçimde, yaratıcı sorun çözme tekniklerini getiremezsek, kültürel açıdan yok olmaya mahkum olabileceğimizi belirtmiştir.

Eğitim sistemi öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı sunmalıdır, ayrıca ülke kalkınmasında etkin rol oynamalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi içinde eğitim sisteminin içerik ve yöntem bakımından eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, ilişkiyel düşünme, akıl yürütme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gereklidir (Özden, 1997; Akdağ ve Güneş, 2003'den alıntı). Günümüzde insanlık bir zihinler arası rekabetin içindedir. Bu yarışta önemli faktörlerden biri de yaratıcılıktır. Yaratıcılığın farklı alanlarda, milletlerdeki miktar ve derinliği çok önemli olacaktır. Çünkü, yaratıcılık sadece bilimi değil bütün bir toplumu çok büyük ölçülerde etkilemektedir (Arık, 1990; Akdağ ve Güneş, 2003'den alıntı).

Aşağıda yaratıcılık ve eğitim ilişkisinde okulun ve öğretmenin önemi sırayla açıklanacaktır.

### **Yaratıcılık Sürecinde Okulun Önemi**

Yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan temel araçlardan biri eğitimidir. Eğitim–öğretim etkinlikleri, genellikle sınıf ortamında oluşmaktadır. Sınıf ortamının niteliği, yaratıcılığı büyük ölçüde etkilemektedir (Akdağ ve Güneş, 2003).

Eğitimin amacı, sadece öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmek değil aynı zamanda kişisel gelişimi de sağlamak ve gerekli sosyal becerileri geliştirmektir. Dolayısıyla okul öğrencilere her yönden gelişim için fırsatlar sunan bir ortamdır.

Yaratıcı düşüncenin geliştirildiği yer olması bakımından okullar bu konuda önemli sorumluluklar taşımaktadır. Okula başlamadan önce araştırmacı ve yaratıcı olan çocuklar karşılaştıkları geleneksel eğitim sistemi sonucunda pasifleşmekte ve yaratıcılıkları körelmektedir.

Derslere göre düzenlenen programlarda temel amacın içeriği, öğrenciye kazandırmak olması, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini engellemektedir. Halbuki uygun ortam bulunduğu tadtirde insanların yaratıcılığı geliştirilebilmektedir.

Dolayısıyla sınıf ortamlarının, ders içeriklerinin ve diğer eğitim durumlarının yaratıcılığı geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Forsth ve Nordvik (2002) “Daha yaratıcı okul nasıldır?” sorusunu şöyle yanıtlamışlardır; daha yaratıcı öğretmenlere sahip olmak ve onları daha çok olanaklarla donatmak, öğretmenlere daha çok öğretim etkinlikleri sunmak, yaratıcılığı geliştirmek için çok sayıda uyarıcı geliştirmek, yaratıcılığa engel olan faktörleri ortadan kaldırmak ve yaratıcılığın öğretimi için “Nerede ve hangi durumdayız?” sorusunun okuldaki herkes tarafından sorulması (aktaran Üstündağ, 2005: 71).

### **Yaratıcılık Sürecinde Öğretmenin Önemi**

Eğitimde yaratıcılık denilince akla ilk gelen, eğitilen oluyor ancak bu yeterli değildir ve eğitmenlerin eğitimi de en az bunun kadar önemlidir. Yaratıcılık eğitiminin en önemli sorunu yaratıcılığı keşfedecek, teşvik edecek, yol gösterecek ve uygulayacak öğretmenlerin çok bilinçli ve iyi yetiştirilmesindedir. Öğretmen, daima ana öğedir. Göthe’ye göre “İnsan her yerde yalnız sevdiği insanlardan bir şeyler öğrenir”. Dolayısıyla öğretmenler hangi yöntemle ve nasıl uygulama yaparak yaratıcılığın geliştireceğini bilmelidir. Bunu başarmak için de öncelikle çocuğa ulaşılabilirliktir. Bunun anahtarı ise sevgidir; yöntem ne olursa olsun, çocuğa mutlaka sevgi ile iletilmelidir (Arıcı, 1993:184).

Öğretmen bireysel farklılıkları dikkate almalıdır ve bilgi aktarıcı değil yol gösterici olmalıdır. Öğrencilerin neden sonuç ilişkilerini kurmaları için uyarıcılar vermelidir. Saçma düşüncelerinden dolayı öğrencileri azarlamamalı ve farklı düşüncelerini desteklemelidir. Öğrencileri korkutmamalı, sabırlı olmalı ve yaratıcı ürünleri pekiştirmelidir.

Diğer bir deyişle, öğretmen öğrencilerde yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarıp, geliştirmeye yönelik olarak, uygun bir öğretim ortamı oluşturmada esas aktördür. (Budak, 1998:90-91; Akdağ ve Güneş, 2003’den alıntı). Dolayısıyla

öğretmen sürekli kendini yenilemelidir, iyi bir model olmalıdır. Demokratik olmalı eşit davranmalı ve öğrencileri kıyaslamamalıdır. Onların farklı duyularına hitap edebilmelidir. Olabildiğince özgür bir eğitim ortamı yaratmaya çalışmalıdır.

Öğretmenler çocuklara belli sınırlar içerisinde özgürlük tanıyarak ve uyarıcıları düzenleyerek onların yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına fırsat verirse, daha yaratıcı ve mutlu çocukların yetiştirilmesi mümkün olacaktır (Kamaraj ve Aktan, 1998: 55-60)(Akdağ ve Güneş, 2003'den alıntı). Unutulmamalıdır ki eğitim sistemi ne kadar yaratıcılığa açık olsa da öğretmenler bu ortamı oluşturmadığı ve kullanmadığı sürece amaca ulaşamaz.

### **Yaratıcılığın Geliştirilmesi**

Yaratıcılık kapasitesinin doğuştan getirildiği, sonradan yaratıcı olunamayacağı yönündeki görüşler artık terk edilmektedir. Çünkü bireylerin yaratıcılığı zeka, yetenek, çevre, eğitim vb. etkisi ile doğru orantılı olarak artabilir (Demirel, 2005:166). Yaratıcılık, devamlılığı, düzeyi ve gelişimi bakımından kişiden kişiye değişebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir. Yaratıcılık artık varılacak veya varılmış bir durak değil, özgün bir ürünü ortaya koyma süreci olarak görülmelidir (Demirel, 2005:166).

Gordon (1944), “yaratıcılık öğrenilebilen, geliştirilebilen bir güçtür” der. O zaman okullarımıza çok büyük görevler düşer (Çellek, 2002). Yukarıdaki bölümlerde de belirtildiği gibi yaratıcılık sevginin olduğu, güvenin olduğu demokratik ve özgür ortamlarda gelişir. Yaratıcılığı geliştirmek hem güçtür hem de zaman ister.

Eğitim ortamları öğrencinin problemin farkına varıp, onu anlayıp sınırlamasını, denenceler kurmasını ve başkalarıyla birlikte çalışmasını sağlayacak şekilde dezenlenmelidir. Ayrıca üreticiliği kültürel değişkenler ortadan kaldırılmalı; öğrenci özgün, yeni ve tutarlı ürün koyduğunda, pekiştirilmelidir. Sınıf ortamında, öğrencilerden özgün görüşler gelmesi durumunda da öğretmen, öğrencileri

cesaretlendirmeli ve desteklemelidir (Tarman, 1999:10-14; Akdağ ve Güneş, 2003'den alıntı).

Öğrenci çalışmaları izlenerek yaratıcılık süreci eğitilebilir. Önemli olan, olaylara, fikirlere, kurallara, davranışlara, nesnelere farklı bakabilmektir. Bu nedenle eğitim sürecinde yaratıcılık nefes almak gibi olmalıdır (Çellek, 2003).

Tüm bunların çok küçük yaşlarda başlaması gerekir ki yaratıcılık konusunda başarı artabilsin. Yaratıcı süreç gereksinimler çerçevesinde varlığını sürdürür. O halde öğrenciyi kuramsal bilgilerle doldurmak değil; gereksinimlerine yanıt aramak, aramasına imkan sunmak daha doğru olacaktır (Çellek, 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 incelenecektir.

### **Yaratıcılığın Engelleri**

Sungur (1992:250) yaratıcılığın bireysel, örgütsel ve toplumsal engelleri olduğunu açıklar:

1. Bireysel engeller: Kendine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, mükemmeli isteme ve uyumculuk, engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma gücü, bilişsel çelişkilere direnç, kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları.

2. Örgütsel engeller: geriye dönük tutumlar, önceden ve sürekli özeleştirme, deneyim ve teknik uzmanlık, bireysel güvensizlik duygusu, hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların astlarına güvensizliği, otoriter yönetim, kusursuz olma isteği, ciddi işler yapma isteği.

3. Toplumsal engeller: Fantezi ve hayal kurma zaman kaybı ve belki de çılgınlıktır, oyun yalnızca çocuklar içindir, sorunlar matematiksel düşünce ve daha çok para ile çözülür, sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır, akıl-mantık-sayılar-



yararlılık-başarı iyidir, sezgiler-heyecanlar-saçma düşünce-yanılma- başarısızlık kötüdür.

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, görüşler üzerinde detaylı düşünememe, sabırsızlık, hemen sonuca ulaşma isteği, denetim korkusu, bağımlılık, önyargılı olma, kendine güvensizlik, başarma korkusu, motivasyon azlığı gibi öğelerdir.

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 gibi öğelerdir.

3. Kültürel engeller: öğrenilen toplumsal alışkanlıkları, töreleri kültürel engeller arasında sayabiliriz. Farklı kültürler kimi konularda yaratıcılığı özendirirken, kimi konularda da yaratıcılığı engellerler.

4. Öğrenilmiş engeller: eşyalara ya da olaylara kalıp anlamlar verilmesi, eşyaları belirli bir tarzda kullanmaya alışma, fobiler ve tabular bu engellerden kabul edilebilir.

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

Öğrencilere ifade özgürlüğü vermemek, merakı ve araştırmacılığı törpülemek, kendine güveni azaltmak veya bunların oluşmasına neden olacak etkinlikler yaratıcılığın gelişmesini engelleyecektir. Bunlara ek olarak öğrencilere, okuma, inceleme, araştırma için zaman vermemek; eleştirilerine, düşüncelerine ve hatalarına karşı hoşgörülü olmamak; öğrenmeye yönelik her çabayı karne notuna bağlamak da yaratıcılığın gelişmesini önleyecektir (Demirel, 2005:176).

## Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri

Çocuklarda yaratıcılığı engelleyen en önemli konu onları yetenekli yeteneksiz, yaratıcı ya da değil gibi sınıflandırma ve akranları ile karşılaştırmadır (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997: 13).

Sungur (1992: 46) yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Öğrencinin cesaretini kıran
2. Güvensiz
3. Aşırı eleştiren
4. Davranışlarında, bir uçtan diğerine gidip gelen
5. Heyecanı olmayan
6. Düz okumayı vurgulayan
7. Dogmatik ve katı
8. Alanla ilişkisini sürdüremeyen
9. Genelde yetersiz
10. Dar ilgileri olan
11. Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan öğretmenler olarak tanımlanmışlardır.

Bu açıklamalara bakıldığında yaratıcılığı engelleyen öğretmenlerin, daha çok olumsuz tutumları olan, yetersiz ve kendi gelişimini tamamlayamamış kişiler olduğu söylenebilir. Günümüzde hızla değişen dünyada çağı yakalayabilmek ve bu gelişimin gerisinde kalmamak için yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Buna bağlı olarak da bu yaratıcı bireyleri yetiştirecek yaratıcı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaratıcı olmak bilmekle ilgilidir. Bilgilerimizin çoğunu ise okuyarak elde ederiz. Okumanın önemine ise sıradaki bölümde yer verilmiştir.

## **Okuma**

Bu bölümde okumanın ve okuduğunu anlamının önemine yer verilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretiminde okuma becerisi ve Türkçe dersinde okumada yaşanan sorunlar da alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

### **Okumanın Önemi**

Okuma matbaanın bulunuşundan, hatta yazıdan bile önce başlamıştır. Dilin kendisinden önce başladığı bile söylenebilir. İlkel insan hayatta kalmak için dünyayı “okumak” zorundaydı, sonra yazmayı öğrendi (Blaha ve Bennett, 1993: 39).

Günümüzde de durum değişmemiştir aslında. Bütün gelişmelere, hızla gelişen teknolojiye ve teknolojiyle gelen araçların büyüyen etkisine rağmen çağdaş toplumlarda okumanın işlevi azalmamıştır (Özdemir, 1987: 12). Bilgiye ulaşmak, onu almak, sınıflandırmak ve kullanmak için gelişmiş dünya ülkeleri dev yatırımlar yapmakta ve büyük paralar harcamaktadır (Yalçın, 2002: 19). Okuma en üstün bilgi edinme yoludur (Ruşen, 2001: 23).

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). Dil düşüncenin varoluş alanıdır (Demiralp, 1995: 44). Okuma etkinliği de bir iletişim sürecidir, çünkü yazarın verdiği mesaj okuyucuya iletilmektedir (Dökmen, 1994a: 10). Anlamanın, bilmenin aracı: kelimeler, cümleler, sözler, yazılar, sonuç olarak da dildir. Anadilini iyi bilmeyen söyleneni ve okuduğunu iyi anlayamaz. (Ruşen, 2001: 49).

Okuma, basılı mesajları duyu organları yoluyla algılayıp, bunları yorumlama, anlamlandırma amacı ile zihnimizin duyu organlarımızla ortaklaşa yaptığı bir

etkinliktir (Ruşen, 2001:2 2) Göz yalnızca aracıdır. Aslında okuma işlemi beyinde gerçekleşir (Ruşen, 2001: 32). Eskiden okuma sadece bir cümlenin anlamını alma aracı olarak değerlendirilirken artık beyin teknolojisini geliştirme aracı olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 1997: 53).

Okuma zihinsel bir süreç olduğundan, okumanın tam bir tarifini yapmak pek mümkün değildir (Blaħa ve Bennett, 1993: 40). Ancak literatürde yer alan bazı okuma tanımları şöyledir:

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

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

Okuma, yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir (Özdemir, 1987b:127).

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

### **Okuduğunu Anlama**

Gerek dinleme gerekse okuma eğer anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır (Kavcar ve diğerleri, 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).

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).

Okumayı anlama, bilginin önemli alanlarına öğrenci erişimini ve zihinsel hedeflere ulaşmanın bir yolunu sağlayan ve geniş öğrenmelere imkan sunan bir beceri olarak tanımlanabilir (Carnie ve diğerleri, 2004:200).

Anlama süreci ile ilgili her açıklama, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsar. Anlama, bu aşamalar yerine getirildikten sonra gerçekleşmektedir (Güneş, 1997: 60). Özdemir (1987b:137) öğrencilerin şu becerileri kazanırsa okuduğunu daha kolay kavrayacağını belirtmiş: anafikir bulma becerisi edinme, fikirlerin geliştirilme sırasını görebilme, ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulabilme, okunandan bir sonuç çıkarabilme, fikirler ve durumlar arasında ilgi kurup genelleme yapabilme.

Okumanın gerçek amacı anlamı çabuk ve doğru kavramaktır (Özdemir, 1987b:128). Hepimiz okuduğumuzu anlamayı isteriz ancak daha ileri boyutta düşünürsek, aslında okumanın amacı anlamının da ötesinde insan gibi olmaktır (Ruşen, 2001: 13). Bir anlamda birey kendi özgürlük alanını genişletmekte, düşünsel evrenini zenginleştirmekte ve derinleştirmektedir (Güleryüz, 2001:2). Gerçekte her okur, kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına, düşünsel yetisine göre yaşar bir metni. Bu açıdan, bir bakıma, her okur kendini okur metinde (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 diğerleri, 1998: 41). Okuma ve anlama eğitimi, bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır (Özen, 2001: 91). 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, 1980). Sanıldığı gibi yavaş okuyucu çok iyi anlayamamaktadır. Çoğu araştırmanın sonucu tam tersine hızlı okuyanların daha iyi okuduklarını ortaya koymuştur (Güneş, 1993: 50). Yavaş okuyucu, gelişen ve hızla değişen bilgi çağına ayak uydurmakta zorlanır (Etkin Hızlı Okuma, 2007).

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 dikkat çekmiş ve okuma çalışmalarında bu etkenlerin gözünde bulundurulması gerektiğini belirtmiş.

İyi okuma, gözün, zihnin ve ses organlarının eş güdüm içinde çalışmasına bağlıdır (Kavcar ve diğerleri, 1998: 41). Verimli bir okuyucu ile verimsiz bir okuyucu arasındaki asıl fark, aktif katılımcı ile pasif alıcı arasındaki fark olarak tanımlanabilir (Blaha ve Bennett, 1993: 65). 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).

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).

Smith’e (1985) göre, anlama soru sormaya dayalıdır. Okuyucu okuma etkinliği süresince sürekli sorular sorar ve bu sorulara yanıt bulduğu sürece metni anlayabilir. Okuyucu daha önce öğrendiklerini, bilgi ve kültür birikimini kullanarak sorular sorar (aktaran Altunay ve Çakıcı,2006).

Bamberger (1990: 29) okuyucuların ilgilerini etkileyen faktörleri şöyle sıralamış; harflerin ve satır uzunluğunun seçimi, kitaplardaki resimler, kitapların elde edilebilirliği, okumaya ayrılan zaman, metnin güçlüğü... Yalçın (2002: 52) da algılamada kağıdın kalitesinin, ışığın geliş yönünün etkili olduğunu belirtmiştir.

Okuma ile ilgili olarak anne babanın, yakın çevrenin ve öğretmenin tutumu olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmaktadır (Özen, 2001:131). 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 ve Ogle, 2001).

Öğrencinin, okuma becerilerinin geliştirmesi ihtiyacı da çok önemlidir. Okuma işlemi rastgele gerçekleşen bir süreç değildir ve belli sistem ve metotların uygulanmasını gerektir. Okuma becerilerinin gelişiminde ve öğretiminde kullanılan stratejiler öğrencilerin metni anlamalarını kolaylaştırır. Stratejilerin seçiminde öğrencilerin kendi kendilerine kullanabilecekleri stratejilerin öğretimine ağırlık verilmelidir (Yazıcı, 2006).

Bütün bunların devamlı olması için de okumanın bir alışkanlık haline gelmesi gerekir. Alışkanlık, kişi onu zahmete değer bir faaliyet bulduğunda gerçekleşir. Okuma alışkanlığı da böyledir, kişi onun önemini, kendisi için yararını anladığında yerleşecektir (Bamberger, 1990: 44). Ve alışkanlıklar küçük yaşta başlasa da okuma alışkanlığı her yaşta kazanılabilir. (Bamberger, 1990:8). Sesli okuma, sessiz okuma, eleştirel okuma gibi birçok okuma türü vardır. Özellikle sessiz okuma da amaç kişiye kendi kendine okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Kavcar ve diğerleri,1998: 42).

Türkçe öğretiminde ders programlarında 4 temel dil becerisine yer verilir. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Aşağıda bu becerilerden okumanın Türkçe Ders Programları'ndaki yeri ve ardından Türkçe dersinde ortaya çıkan okuma sorunları açıklanacaktır.

## **Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi**

Okul öğrenmeleri, temelde bir iletişim ve etkileşim süreci olup bu alanda yapılan öğrenmeler bu iletişim süreci içerisinde gerçekleştiğine göre, bu iletişim sürecinin sağlıklı bir yapıda sürdürülmesi dil becerilerinin amaca uygun olarak kullanılmasını gerektirir (Şengül ve Yalçın, 2004).

İlköğretim Okulu Ders Programında 6. 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 (İlköğretim Okulu Ders Programları, 2007).

Türkçe ders programlarında, öğrencilere okuma ile ilgili hedeflenen davranışların kazandırılmasında iki temel bileşen vardır; ilki okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak, ikincisi ise okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmaktır. Anadil öğretiminde bütün aşamalarda saptanan genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkları kazandırmaya yöneliktir (Sever, 1997: 18).

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 yaşanan sorunlara bakmakta fayda vardır.



## **Türkçe Dersinde Ortaya Çıkan Okuma İle İlgili Sorunlar**

Kişiler ilköğretimde edindikleri okuma becerilerini genellikle aynı şekilde devam ettirirler, böylece yanlış öğrenmelerde devam etmiş olur. Anlayış da bu yanlış öğrenmeler yüzünden ağırlaşmaktadır. Örneğin kelime kelime okuma, okumayı yavaşlatır, anlamayı azaltır, gözü çabuk yorar ve okuma bıkkınlık verir hale gelir. Koşan bir çocuk yorulduğunun farkındadır ama okuyan çocuk gözünün yorulduğunun farkında değildir, o okuduğunu anlamadığını sanır. Başka bir yanlış alışkanlık ise kişinin kendi okuduğuna güven duymaması. Bunu yapan kişi de sık sık geriye döner, anlayıp anlamadığından emin olmak ister. Bu da anlamayı azaltan bir etkidir. Anlamayı olumsuz etkileyen başka bir sebep ise anadilini iyi kullanamamadır. Kelime dağarcığı azlığı anlamayı azaltır. (Ruşen, 2001:38; Yalçın, 2002:50).

Baykızı (2005: 42) okuma konusundaki en önemli etkenin dikkat olduğunu, dikkat dağınıklığının okuma hızını ve anlamayı azalttığını belirtmiştir. İnsan olarak davranışlarımızın çoğu bir amaca yöneliktir, amaçlar insanın o konudaki motivasyonunu sağlar (Kurdayoğlu, 2007). Neyi okuyacağımızı bilmek de şüphesiz çok önemlidir. Amaçsız bir okumada algının yüksek olmasını bekleyemeyiz. Yanlış kitap seçimleri de kişiyi okumaktan soğutabilir.

Hiç kimse kendisi için özellikle zor olan bir şeyi yapmaktan hoşlanmaz (Bamberger, 1990: 10). Dolayısıyla bunu bir gereksinim olarak görmeyen kişi zorla yaptığı okuma işinden zevk almayacak ve büyük olasılıkla da anlaması da üst düzeyde olmayacaktır.

Kavcar ve diğerleri (1998: 50) 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 etkenlerin, okul ortamı ve içinde bulunulan çevrenin okuma başarısını etkilediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olmasını sağlayan önemli etkenlerden biri de strateji kullanımıdır. Bu sebeple okuduğunu anlama sürecinde

öğrenme stratejilerinin kullanılması gerekmektedir. Öğrenme stratejileri ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

## **Öğrenme Stratejileri**

Öğrenme stratejilerinin önemi ve ne olduğu, öğrenme stratejileriyle ilgili sınıflamalar ve okuduğunu anlama stratejileri ilgili başlıklar halinde aşağıda ele alınmıştır.

### **Öğrenmede Strateji Kullanımının Önemi**

Günümüzde bilgi hızla artmakta ve değişmektedir. Bu hızı ve değişimi yakalayabilmek için daha etkin ve kalıcı öğrenmelerin olması gereklidir. Bunun için de; nasıl öğrenileceğinin yani, öğrenme stratejilerinin bilinmesi gereklidir.

Öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olduğu görüşünün ağırlık kazanması öğrenme stratejilerini eğitim alanındaki en önemli konulardan biri haline getirmiştir (Açıkgöz, 2000: 54). Ancak öğrenme sadece okulla sınırlı değildir, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Dolayısıyla bireyler öğrendikleri bu stratejileri yaşam boyu kullanabilirler.

### **Öğrenme Stratejisi Nedir?**

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

Arends'e (1997) göre öğrenme stratejisi, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejilerini, biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Erdem, 2005).

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

Kendi öğrenmesini sağlayabilen öğrencilere, "stratejik öğrenenler" (Strategic Learners), "bağımsız öğrenenler" (Independent learners), "öz-düzenleyici öğrenenler" (Self-regulated learners) gibi adlar verilmektedir. 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 başarıya kadar çaba gösterme (Subaşı, 2000).

Rayner ve Riding (1998)'e göre de öğrenme stratejileri birey için, özel bir vazifeyi başarılı bir şekilde tamamlamak için özel olarak yardımcı olan, anlamaya ilişkin aletler olarak görülebilirler.

Özetle öğrenme stratejileri; öğrencinin, nasıl daha etkili öğrenebileceğinin farkında olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenci bu süreç içinde kendi öğrenmesini kontrol edebilir. Nerde hata yaptığını ve ne yapması gerektiğinin farkında olur ve kendisi için en uygun olanı seçebilir.

Burada öğretmenin rolü önemlidir. Öğretmen kullandığı geridönütlerle öğrencilerin neyi doğru neyi yanlış yaptıklarını anlamasını, hangi stratejilerle neyi geliştirdiklerini görmelerini sağlayabilir (Strichart ve Mangrum, 2002).

### **Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sınıflamalar**

Öğrenme stratejileri ile ilgili birçok sınıflama yapılmıştır.

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).

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

1. Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan Devir Stratejileri: Öğrenciler verilen bilgiyi ezberleyecek biçimde tekrar edilerek çalışan belleğe aktarılır. Buna göre aktarılacak bilgiler seçilir.
2. Karmaşık İşlerde Kullanılan Devir Stratejileri: Bilgi yüksek sesle tekrarlama, kopyalama, önemli yerleri not etme, önemli yerlerin altına çizme gibi stratejilerle seçilir ve işleyen belleğe aktarılır.
3. Temel öğrenme İşlerinde Kullanılan İşleme Stratejileri: Burada amaç öğrenme malzemesindeki iki ya da daha fazla madde arasında bağ kurmaktır.
4. Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan Öğrenme Stratejileri: Burada amaç yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurma ve uzun süreli bellekten çalışan belleğe aktarmadır.
5. Basit öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri: Genelde sınıflandırma becerisi 10-11 yaşlarında ortaya çıkar ve artar, çocuklar buna göre yetiştirilebilir.
6. Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri: Burada amaç çalışan belleğe aktarılacak bilgileri seçmek ve çalışan bellekte düşünceler arasında ilişkiler kurmak.

7. Kavramayı Yönetme Stratejileri: Öğrenci bir öğretim etkinliği için amaçlar koyar, bu amaçlara ulaşma derecesini saptar ve gerekirse kullanılabilir stratejileri belirler.
8. Duyuşsal stratejiler: Dikkati toplama, konsantre olma, kaygıyla baş etme, güdülenme, ve zamanı etkilice kullanmayla ilgili stratejilerdir (Aktaran Açıkgöz, 2000:58-60)

Subaşı (2000) ise öğrenme stratejilerini beş grupta incelemiştir:

1. Dikkat Stratejileri: Altını çizme, metnin kenarına not alma vb.
2. Tekrar Stratejileri: Kısa süreli belleğin sınırlılığı tekrar ve gruplama stratejileri ile artırılabilir. Tekrar stratejisini kullanırken öğrenen kişi, olguları zihinsel ya da sesli yineler, bir metni aynen kopya eder ya da önemli tümceleri tekrarlar.
3. Anlamlandırmayı Artıran Stratejiler: Ekleme yapma, benzetimler yapma, örgütlenme yapma, not alma, özetleme, şemalaştırma vb.
4. Yürütücü Biliş Stratejileri: Bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisidir.
5. Duyuşsal Stratejiler: Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi kez öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşır. Bu güçlükler, duygusal etmenlerden kaynaklanabilir ve bunları ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır.

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. Açıkgöz (2005)'e göre de önemli olan, öğretimi öğrencilerin öğrenme biçimine uygun hale getirmektir.

### **Okuduğunu Anlama Stratejileri**

Öğrenmede olduğu gibi okuduğunu anlamada da strateji kullanımı başarıyı artırmaktadır. Çünkü strateji kullanımıyla birlikte öğrenci nasıl daha etkili

anlayabileceğinin farkında olur, kendi okuduğunu anlama sürecini kontrol edebilir ve hatalarını görüp kendisi için en uygun yolu seçebilir.

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, 2004).

Genel olarak okuduğunu anlama stratejileri: okuma öncesi kullanılan stratejiler (güdüleme, beyin fırtınası, öngöründe 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.

Bu stratejileri tamamen birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Stratejilerin seçimi ve kullanım zamanlaması da kişinin becerilerine göre yapıldığı için kullanım ve zamanlama sıralaması değişebilmektedir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi de önemlidir ve bunun birçok yolu vardır. Özellikle öğretmenin rolü çok önemlidir. Çünkü öğrenciler genel olarak öğretmen yardımına ihtiyaç duymaktadırlar ve öğretmenin iyi bir model olması gereklidir (Hardebeck, 2006). Öğrencilere anlama düzeylerine ve hızlarına uygun stratejileri kullanabilecekleri fırsatlar sunulmalı ve yeterli zaman verilmelidir, zamanında geri dönütler yapılmalıdır. Dolayısıyla okuduğunu anlama stratejilerini yerinde kullanmayı öğrencilerin bir beceri, davranış olarak edinmesi sağlanmalıdır.

Sadece strateji kullanımına değil, bireyin tüm davranışlarına yön veren birçok etken vardır. Bunlardan biri de tutumdur. Tutum konusu ise aşağıda ele alınacaktır.

### **Tutum**

Aşağıda tutumun ne olduğu, oluşumu ve gelişimi, akademik başarıyla olan ilişkisi ve okumaya yönelik tutum açıklanacaktır.

### **Tutum Nedir?**

Baron ve Byrne'a göre tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edinir (Cüceloğlu, 2000: 521).

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir (İnceoğlu, 2000: 5).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi tutum bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir durumdur.

### **Tutumların Yapısı, Oluşumu ve Gelişimi**

Eşyalara, kurumlara, düşünce sistemlerine, kişilere, ülkelere... yönelik çeşitli tutumlarımız vardır. Tutumlarımızın bazıları olumlu, bazıları olumsuzdur (Dökmen, 1994b: 110).

Tutumlar hakkındaki araştırmalar iki ana soruya yöneliktir. Birincisi kişinin inançları, tutumları ve davranışları arasındaki tutarlılık derecesi, ikincisi ise tutumların nasıl geliştiği ve değiştiği ile ilgilidir (Atkinson, 1996:722).

Tutumlar, bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üç temel öğeden oluşmakta ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öğe) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öğe) ile gösterir (İnceoğlu, 2000:8). Yani, bireyin bir tutum nesnesine karşı olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o nesneye karşı tutumun zihinsel ve davranışsal öğesi de yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 2000:12).

Ayrıca davranış birçok faktör tarafından belirlenir, tutum bunlardan yalnızca birini oluşturmaktadır ve bu diğer faktörler tutum- davranış tutarlılığını etkiler. Fakat davranışın tutumlara yol açması da olasıdır ( Atkinson, 1996:727).

Değerler bir tutumdur, fakat araçlar için değil amaçlar için geçerlidir. İnançlarımız ile tutumlarımız arasında da tutarlılık vardır ve bu günlük yaşamda olağan bir hadisedir. Fakat önemli olan tutumların inançları değiştirme gücü vardır (Atkinson,1996:723).

Tutumları doğrudan doğruya gözleyemez, ancak bir bireyin yaptıklarından yordayabiliriz. Gözlenememelerine karşın, bireylerin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 1995:363).

Tutum kavramı çok geniş olmasına rağmen, her hürlü davranışın tutumsal olduğu söylenemez. Örneğin içgüdüsel davranışlar tutumsal davranış değildir. Tutumların temel ortak özelliği, belirli örgütlenmiş düşünce yapıları içermesidir (İnceoğlu, 2005: 12).

Tutumlar doğuştan var olmazlar, sonradan kazanılırlar ve en önemlisi değişip gelişebilirler. Tutumların gelişiminde en kritik dönemi 12-30 yaş arası kabul eden Morgan (1995:373-377)'a göre tutumların oluşumuna etki eden faktörler şunlardır:

- Anne- babanın etkisi
- Akranların etkisi
- Kitle iletişim araçlarının etkisi
- Eğitimin etkisi
- Politik görüşler ve dini inançların etkisi

Tutumların bilgi, araçsal, değer, ifade edici ve ego koruyucu olmak üzere dört işlevi vardır. Tutumlar, bu görüşe göre, bireyin amaçlarına ulaşmasında araçsal rol oynarlar, birey için bir bilgi birikimi oluştururlar; onları amaçlarına ulaştırıcı yol ve yöntemleri seçmelerine aracı olurlar; bireylerin değer yargılarına uygun seçim yapmalarına yardımcı olurlar; ve sonunda bireyin



algılamasının olumsuz dış etkilerle bozulmasını engeller, tutarlılık oluştururlar (İnceoğlu, 2000:14).

Tutulmlara bu kadar önem verilmesinin sebebi davranışa yön veren güç olmasından kaynaklanır. Baysal ve Tekarslan (1996:254) bu önemi şöyle belirtmiştir;

1- Bir yandan tutumların işleyip şekli ortaya çıkarılabilecek ve davranışların önceden tahmini olanağı doğacaktır.

2- Diğer yandan tutum değişimi süreçleri öğrenilerek bireylerin davranışları, tutumların etkilenmesi yolu ile denetim altına alınabilecektir.

### **Tutumlar ve Akademik Başarı**

Eğitim çok yönlüdür ve basit değildir. Başarıya ulaşmayı etkileyen birçok etken vardır. Öğrencinin okula, öğretmene, derse karşı tutumları bunlardan bir kısmıdır. Tutumlar ise davranışa yön veren gizli güçlerdir. Dolayısıyla tutumların olumlu olması başarılarını da olumlu etkileyecektir.

Tutumlar; insanların etkililiğini ve doyumunu etkiler ve sosyal duygusal öğrenmenin de önemli bir bölümünü oluştururlar. Bu nedenle bireylerin kendi tutumlarını keşfetmesinde ve onların edimlerinin kalitesini nasıl artırıp azaltabileceğini görmesinde yarar vardır (Açıkgöz, 2000:290).

Atkinson (1996), tutumların genelde, güçlü ve tutarlı olduklarında, tahmin edilen davranışla ilişkili olduklarında, doğrudan kişinin deneyimini temel aldıklarında, kişi kendi tutumunun farkında olduğunda en iyi davranış göstergesi kabul edilebileceği görüşündedir. Buna göre söyleyebiliriz ki okula, derse karşı olumlu tutuma sahip bir öğrenci daha çok çalışacaktır, daha olumlu davranışlar gösterecektir ve başarıya ulaşma olasılığı da daha yüksek olacaktır. Dolayısıyla öğretmene büyük görev düşmektedir, öğretmenler farklı yöntemler kullanarak, iletişimi iyi kurarak öğrencilerde olumlu tutumlar gelişmesini sağlayabilirler.

### **Okumaya Yönelik Tutum**

Pek çok alanda olduğu gibi okumada da ilgi kişi davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. İnsanlar ilgileri oranında ve ilgi duydukları alanda okurlar. Bu yüzden çocukların, gençlerin hatta yetişkinlerin okuma ilgilerinin geliştirilmesi önemli bir eğitim hedefidir (Dökmen, 1994a: 31).

Araştırmalar, çocukların okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasında pozitif ilişki bulunduğunu göstermektedir; yani daha iyi okuyabilenler okumayı daha çok sevmektedirler (Groff, 1962 aktaran Dökmen, 1994a: 33).

Altunay (2000)'ın araştırmasında okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin ön örgütleyicilerden daha fazla yararlandıkları, okumaya yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin başarılarının da giderek düştüğü saptanmıştır.

Okumaya alışkanlığının olmadığı bir toplumdan da okumaya yönelik olumlu tutum beklenemez zaten ve genellikle anlama metni ezberleme olarak algılanmakta. Dolayısıyla ezberden uzak, katılımcı eğitim ortamlarının oluşturulması gereklidir.

### **ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Yaratıcı düşünme son yıllarda eğitimcilerin üzerinde çalıştığı önemli konulardan birisi olmuştur. Eğitim yaratıcı düşünme gücünün geliştirilmesinde önemli bir faktördür. Daha doğrusu yaratıcılık, eğitim yolu ile geliştirilebilmektedir. Bir ülkenin sahip olduğu en değerli doğal kaynak insan gücüdür. Günümüzde daha gelişmiş toplumlar, yaratıcılık gücü daha yüksek bireylerini eğitip, desteklemesini daha iyi bilen toplumlardır. Toplumların da artan sosyal, eğitsel vb. problemleri çözebilmesi için yaratıcı bireylere ihtiyacı vardır. Teknoloji, mühendislik, siyaset, iş dünyası, eğitim kısacası her alanda bu değişimi değerlendirecek ve yönlendirecek insanlara gereksinim vardır (May, 1998:49). Yaratıcı düşünmeyi öğrencide geliştirmek de ancak çağdaş öğretim yöntemleriyle mümkündür. Elbette ki aynı zamanda bu yaratıcı teknikleri kullanabilen öğretmenlere de ihtiyaç vardır. Bu açıdan bakacak olursak, bu beceri ve tutumların öğrenciye kazandırılmasında uygulanan

öğretim yöntemlerinin niteliği de önem taşımaktadır. Bu nedenle yaratıcılıkla ilgili eğitim alanında yapılan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Dil, yaratıcılık için çok uygun bir alandır. Örneğin hikayeler hem başarıyı yükseltmekte hem tutum kazandırmakta hem de yaratıcılığı geliştirmektedir (Rıza, 1999:186). Ama daha da önemlisi, yaratıcılık bilgi ve hayal gücünün birlikte kullanımını gerektirir (Bora ve Alper, 2005). Yani ne kadar yaratıcı olduğumuz noktasında ne kadar bildiğimiz de önemlidir. Beynimizi ise okuyarak besleriz (Özen, 2001: 62). Çünkü bilgilerimizin %80'ini okuyarak elde ediyoruz. (Ruşen, 2001: 24). Bu yüzden okuma ve yaratıcılık ilişkisi merak edilmektedir.

Yetişmekte olan bir kişi iletişim araçlarından birçok bilgi, beceri edinebilmektedir. Ama daha zengin kaynaklara ulaşmak ve bu kaynakları kendi ihtiyacına göre kullanmak ancak okuma ile mümkündür, bu yüzden okumanın eğitimdeki yeri çok önemlidir. Fakat okuma eğer anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır (Kavcar ve diğerleri, 1998). Okuma ve anlama eğitimi, bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır (Özen, 2001: 91). 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). Bu araştırma ile de okuduğunu anlamının önemine dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Eğitim sürecinde okuduğunu anlama becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü okuma yaşam boyu kullanılan bir araçtır. Anlama ve anlatma çocuğun hayatı boyunca ve daima kendi başına yürüteceği bir iştir ve başarı durumunu doğrudan etkilemektedir (Yalçın, 2002: 64). Dolayısıyla kişilerin bilgilere ulaşma, kendisi için gerekli olanı seçme ve onu özümleyip kullanma becerilerine sahip olması gerekir. Kişinin kendisinin farkında olması, nasıl en iyi şekilde öğrenebileceğini yani öğrenme stratejilerini bilmesi, kullanması gerekir. Öğrenme stratejilerini kullanmak daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır. Çünkü bilgi birçok yolla öğrenilebilir ve farklı öğrenme stratejileri, bireylere seçenekler sunar. Dolayısıyla okuduğunu anlamada da strateji kullanımının etkisi merak konusudur.

Bütün bu hedeflerin gerçekleşmesi ise davranışa dönüşmeleriyle mümkündür. Yaratıcı bireylerin yetişmesi için, okuyan bireylere ihtiyaç vardır. Bireylerin okuması içinde okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları gerekir. İnsanlar sevmedikleri şeyi yapmak istemezler ve tutumlar davranışları değiştirebilirler. İnsan davranışları, tutumlar kontrol edilerek denetim altına alınabilir (İnceoğlu, 2000: 2). Bu da konunun eğitim açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bilindiği gibi tutum ve alışkanlıklar küçük yaşta edinilirler. Bu yüzden özellikle ilköğretim çağı öğrencilere istenilen davranışların kazandırılması bakımından önemlidir. Ve bu dönemde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla ilgili araştırmalara ihtiyaç vardır. Tutumların ve özellikle yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü okumaya yönelik tutumun, yaratıcılığın gelişimi konusundaki etkisinin araştırılmaya ihtiyacı vardır. Bu araştırmada da okumaya yönelik tutum ile yaratıcılık ilişkisini belirlemek hedeflenmiştir.

İlköğretim ders programlarında okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çabalar öncelikle Türkçe ders programı kapsamındadır. Bu yüzden bu çalışmada Türkçe dersindeki okuduğu anlama stratejilerinin kullanımının önemine dikkat çekilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmalar okumaya yönelik olumlu tutumun, strateji kullanımını artırdığını, strateji kullanımının da okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlama başarısının sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde başarıyı etkilediği düşünülürse, okuduğunu anlama çalışmalarında geliştirilecek okumaya karşı olumlu tutumların önemi ortadır.

Yukarıda açıklanan nedenlerle bu araştırmada okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri, yaratıcılıkları ve bunların cinsiyetleri, gelir düzeyleri, başarıları ve anne-baba eğitim durumuyla olan ilişkisi incelenmiştir.

Bu araştırmanın Türkçe dersinde okuduğunu anlamada yaşanan sorunlara yardımcı olacağı ve bu araştırma ile yaratıcılığı geliştirmede okumanın, okumaya yönelik olumlu tutumlar oluşturmanın öneminin anlaşılacağı umulmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

### **Alt Problemler**

- 1- Okumaya karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri nelerdir?
- 2- Okumaya karşı orta düzeyde tutuma sahip öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri nelerdir?
- 3- Okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri nelerdir?
- 4- Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile okumaya karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Öğrencilerin kullandığı okuduğunu anlama stratejileri tutum düzeylerine göre farklılıklar göstermekte midir?
- 6- Okumaya karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeyleri nelerdir?
- 7- Okumaya karşı orta düzeyde tutuma sahip öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeyleri nelerdir?
- 8- Okumaya karşı olumlu tutuma öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeyleri nelerdir?
- 9- Öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık toplam puanları tutum düzeylerine göre farklılıklar göstermekte midir?

### **Sayıtlılar**

Araştırma sırasında bütün öğrenciler ölçekleri içtenlikle yanıtladığı düşünülmektedir.

### Sınırlılıklar

1. Araştırma ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.
2. Bu araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu kullanılmıştır.
3. Bu araştırmada Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.
4. Bu araştırmada Türkçe Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

### Tanımlar

**Tutum:** Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir (İnceoğlu, 2000: 5).

**Yaratıcılık:** Torrance'a göre yaratıcılık; sorunlara, bozukluklara, bilgi 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 sınama, daha sonra da sonucu ortaya koymadır (Sungur, 1992: 20).

**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 düşünceler"dir (Weinstern ve Mayer, 1986: aktaran Subaşı, 2000).

### Kısaltmalar

**OASÖ:** Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

**OYTÖ:** Okumaya Yönelik Tutum 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.

#### **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**

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.

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.

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 kullanılmıştır. Araştırma sonunda ise sınav başarı puanları, Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum sınav puanları ve yaratıcılıkları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

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 toplanmıştır. Araştırma



sonucunda öğrencilerin yaratıcılıkları saptanmış; öğrencilerin yaşlarının, cinsiyetlerinin, anne baba öğrenim durumların akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyinde önemli bir farklılık yaratmadığı belirlenmiş. Resim iş dersini seven çocukların yaratıcılıklarının diğerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Biber (2006) araştırmasında keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemiştir ve bu yöntemin eğitimde kullanılabilirliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma İzmir ili merkezde bir ilköğretim okulundaki 44 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test- son test kontrol grublu 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. Ayrıca ilköğretimde görev yapan matematik öğretmenleri, öğretmen adayları ve üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre; yaratıcılık için özgür ve zengin bir okul çevresi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, bilinçli bir öğretmen, bireyi olumlu etkileyecek fiziksel ve duygusal çevre, yapılandırmacı öğretim programları ve öğretim yöntemleri çok önemlidir, yaratıcılık bireyin baskıdan uzak, aktif ve bağımsız olduğu ortamlarda gelişebilmektedir.

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.

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.

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.

### **Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Jiazeng ve diğerleri (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. Buluntular 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.

Beghetto ve diğerleri (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. Ayrıca 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.

Dundee şehri Kingspark okulunda özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için dansın bir araç olarak kullanılması üzerine bir çalışma yapılmıştır. Uygulama yapılan okuldaki öğrencilerin öğrenme güçlüklerine ek olarak bazı fiziksel problemleri de vardır. Çocukların sanat, dans ve müziği de içeren ifade sanatlarına katılmalarını ve yaratıcı ifadeler bulmalarını sağlayan çalışmalar yapılmıştır. Sonuçta öğrencilerin çalışmalarına motive olduğu ve problemlere meydan okudukları, zor şartlarda öğrenmeyi gerçekleştirmede heyecan havası içinde oldukları gözlenmiştir.

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 kuramı 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.

Maimemelis (2002) yaratıcılık ile zaman arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaratıcılığın zamanla ilişkili olduğu kadar belirli bir zamana bağlı olmama ile de ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Her alan için yaratıcılığın farklı yaş dönemlerinde geliştiği belirtilmiştir. Örneğin şair ve matematikçiler için 20'li yaşlar, sosyal bilimciler için 30'lu, 40'lı yaşlar. Ayrıca işlerinde özerkliğe sahip kişilerin işleri sıradanlıktan kurtarıp yaratıcı süreçte daha iyi durumlar oluşturmaya çalışıp, işe hız kattıkları belirtilmiştir. Son olarak da zamanın yaratıcılık araştırmalarında önemli bir bilgi olarak alınması gerektiğini önermiştir.

Word ve diğer (2004), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada sonuç ürünlerindeki yenilik ve yaratıcı fikir üretmedeki yöntemler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada üç deney yapılmıştır ve katılımcılardan diğer gezegenlerdeki yaşamı değişik ve özel yollarla hayal etmeleri istenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; insanların yaratıcılıklarını kullanmada farklı yöntemler kullandıkları, daha soyut yöntemlerle çalıştıklarında daha büyük yenilikler ve sıra dışı fikirler ortaya koydukları ve de kişilerin soyut düşünmeye yönlendirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Hornig ve diğerleri (2005) çalışmada 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

stilllerinin, 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 öğretilabileceğini onaylamıştır.

Bono (2005) tarafından yapılan araştırmada zeka ile doğru düşünme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmasında 250 kadın üst düzey yöneticiden oluşan bir gruba “erkekler” ile aynı işi yapan kadın çalışanların maaşlarına %15 zam yapılmasının iyi bir fikir olup olmadığı sorusu sorulmuş. Grubun %86’sı bunun harika bir fikir olduğunu ve çoktan zamanın gelmiş olduğunu belirtmiş. Daha sonra gruptan durum değerlendirmesi yapması istenmiş. Durum değerlendirmesi yapıldıktan sonra ise farklı sonuçlara ulaşılmış. Oran %86’dan %15’e düşmüş. İlk başta duygu ve önyargıları ile değerlendirme yapan fakat durum değerlendirmesi sonrasında daha tutarlı bir sonuca ulaştıkları görülmüştür.

Sonuçta; zeka ile doğru düşünme arasında doğrudan bir ilişki olmadığı ve düşünme süreci, çözümlenmeyi, yeni fikirler üretmeyi, yaratıcılığı daha etkin kılmanın mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

## **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**

Erginer (1998), ilköğretim 3.,4.,5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelemiş ve bu becerileri “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 (anafikir ve başlık bulma,vb.) kazanmaya bağlıdır.

Çalışkan (2000) okuduğunu anlama başarısında, bazı sosyo-ekonomik faktörlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada anket-tarama tekniği kullanılmış ve araştırmaya 270 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler 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.

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'sininde 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 bulunduğu belirtilmiştir. Öğrencilere gazetenin hangi bölümü okudukları sorulduğunda, yaklaşık yarısının tüm sayfaları, geri kalanının ise sırayla spor-magazin sayfaları ve ekleri tercih ettiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, internete giren öğrencilerin, diğerlerine göre okuduğunu anlama düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Altunay (2000), yabancı dil olarak ileri düzeyde İngilizce bilen öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ile ön örgütleyicilerin ironik metinlerin algılanması üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta okuyan toplam dört şube araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Dört şubeden üçü deney biri kontrol grubu alınmıştır. Tüm gruplara tek oturumda 23 maddeden oluşan İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve ironiyi algılayıp algılamadıklarını saptamak amacıyla 12 okuma parçası ve 42 sorudan oluşan Başarı Testi uygulanmıştır. Bir hafta sonra her iki gruba farklı birer ön örgütleyici verilmiştir. Bir hafta sonra Başarı Testi yeniden son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla ironiyi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak ön örgütleyicilerin ironinin algılanması üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. En etkili ön örgütleyicinin sözel ön örgütleyici olduğu, bunu ise sırasıyla eylemsel ve görsel ön örgütleyicilerin izlediği saptanmıştır.

Çelenk (2003) araştırmasında, ilköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamayı



amaçlamıştır. Araştırma, örnekleme tekniği ile seçilen 233 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içersine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kılıç (2003) araştırmasında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma 2003 öğretim yılında İzmir ili metropol alanında bulunan çeşitli ilköğretim okullarından rastlantısal seçilen 6., 7., 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Veriler “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerleri bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer stratejilere göre daha sık kullandığı; öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin, kızlar lehine farklılık gösterdikleri saptanmıştır.

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.

Araştırma sonunda etkileşimsel modelin 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.

Kutlu (2004), okul derslerinin herhangi birisi için, kullanılan tek soruyla öğrenci performansının belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. 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.

Türkçe alanında hazırlanmış olan soru öğrencinin “ Okuduğunu Anlama ve Yazma” becerisini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bunun için öğrencilerin ilgiyle okuyacakları bir okuma parçası seçilmiştir. Araştırmada grubun %38’inin yanlış ve anlamsız yanıtlar vermiş olduğu ve bu grupta yer alan öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin gelişmediği sonucuna varılmıştır.

Kılıç (2004) araştırmasında 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 grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte öğrenme yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu anlama Stratejileri ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu anlama Testleri ile toplanmıştır.

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

Keleş (2005), yaptığı araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 2003-2004 eğitim öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim gören 96 öğrenci alınmıştır. Öğrencilere “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” uygulanmıştır. Uygulanan bu test ile, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ne düzeyde olduğu ölçülmeye çalışılmıştır. Cinsiyetin, ailenin ekonomik durumunun, dershanenin, anne babanın eğitim durumunun okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Testte elde edilen 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. Bunun yanında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmüştür.

Yaman (2005), çalışmasında anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde “ Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (STÖY)”na dayalı eğitimde drama yönteminin etkisi araştırılmıştır. Dersler, üç deney grubunda STÖY dayalı eğitimde drama yöntemi, diğer üç kontrol grubunda ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yönetime 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. STÖY’e dayalı eğitimde drama yönteminin tüm sınıf öğretimine dayalı öğretmen merkezli geleneksel yönetime göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Çetinkaya (2005) çalışmasında ergenlik öncesi normal ve üstün zekalı çocuklar için Türkçe bir bilişüstü ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, dört alt boyuttan (farkında olma, kendini denetleme, değerlendirme ve bilişsel yöntemler) oluşan bir envanter geliştirilmiştir. Yapılan analizler envanterin yüksek ve olumlu iç-tutarlılığa ve yeterli yapı ve geçerliliğe sahip olduğunu göstermiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında, bilişüstü becerilerinin okuduğunu anlama, okul başarısı ve yetenekle ilişkisine bakılmıştır. Bunun için bir okuduğunu anlama testi ve öğrencilerin sene sonu karne notları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda bilişüstü envanterinin farkında olma ve bişsel yöntemler alt boyutları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ve olumlu bir korelasyon bulunmuştur.

Bozkurt (2005) çalışmasında hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. Deneysel bir çalışmadır ve denekler ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Yedi haftalık süreç boyunca deney grubuna hikaye haritası yöntemi ile, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle hikaye işlenmiştir. Elde edilen verilere göre ise okuduğunu anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş ve hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Belet (2005) öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma kontrollü ön test- son test modele göre gerçekleştirilmiştir ve ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. 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.

Aslan (2006) deneysel nitelik taşıyan çalışmasında çocuk kitaplarını ve bunların çocuğun anadili gelişimine katkısını incelemiştir. Sonuçta ise; yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” ve “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışların kazandırılmasında geleneksel yöntemden daha etkili olduğu saptanmıştır.

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

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

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

Analiz sonuçlarına göre, öğrenci merkezli öğretimin denendiği okul ile denem dışı kalan okuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama güçleri bakımından manidar bir fark bulunmamıştır. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile amaç yöneliminin birlikte okuduğunu anlama gücünde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

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

Kaya (2006) deneysel araştırmasında, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinde yürütülmüştür. Deney grubunda bazı öğrenme stratejileri uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretmen merkezli yöntemle devam edilmiştir. Sonuçta ise öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ancak öğrencilerin tutumlarında bir farklılığa rastlanmamıştır.

Çatak (2006) araştırmasında Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kaynaştırmadan yararlanan üç zihinsel engelli öğrenci üzerinde, başlama düzeyi verisi toplama ve uygulama olmak üzere iki aşama üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada okuduğunu anlama becerisi kelimeyi anlama, cümleyi anlama ve metni anlama alt başlıkları altında gruplanmış, materyal uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Sonuçta; görselliğin ön planda olduğu materyal öğrencinin kelimeyi, cümleyi ve metni somutlaştırmasını sağlamıştır ve daha iyi anlamlandırılmasını kolaylaştırmıştır.

Özaslan (2006) kelime oyunları ile öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin, okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön test- son test deseni kullanılmıştır ve araştırma ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde 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.

Ünal (2006) öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasını, 14 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1012 ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi ile veri toplanmıştır. Sonuçta ise öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur, okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çam (2006) araştırmasında ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Kişisel bilgi formu, görsel okuma testi, okuduğunu anlama testi, eleştirel okuma ölçeği ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel okuma beceri

düzeyleri; anne- babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, 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.

Kovacıoğlu (2006) çalışmasında, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde, ev çevresinin ve ailenin destek biçiminin özellikleri ve çocuğun okumaya olan tutumunun etkisini incelemiştir. Araştırmayı ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. Sonuçta; annelerin, okul öncesi dönemde, öğrencilerin okuma faaliyetlerine destek vermelerinin anlama düzeyini etkileyen bir faktör olduğu görülmüştür, öğrencilerin okuma materyallerine ilgilerinin anlama becerisine etki eden bir faktör olduğu bulunmamıştır. Ayrıca çocuğun okumaya karşı geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutumun, çocuğun okuduğunu anlama düzeyine etki eden bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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 erişiş puanları bakımından diyagramlı metinleri alan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Karatay (2007), araştırmasında Türkçe öğretmeni adayları 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini incelemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 350 öğrenci katılmıştır. Okuduğunu anlama başarısını ölçmek için metin türlerine dayalı

“Okuduğunu Anlama Testi”; okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirleme için “Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısının, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Kızların okuduğunu anlama başarısı, bilgilendirici metin türü hariç öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapı, kelime-kelime grubu ve paragraf olduğu; ayrıca metnin tamamına ilişkin büyük yapıda anlama başarısının paragraflara göre düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyinin genel olarak orta seviyede olduğu ve bu düzeyin okuma süreçleri arasında farklılaştığı, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşünüş gösterdiği vurgulanmaktadır. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç; okuma sonrası süreç olarak belirtilmiştir. Erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığının kızlara göre daha yüksek ve anlamlı olduğu bulunmuştur.

Güneyli (2007), anadil eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının etkililiğini araştırmıştır. 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.

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



CİTO (2007)'nin Türkiye Masası'nın 50 kişilik araştırma ekibi, 57 okulda 11bin 575 ilköğretim 1. Ve 2. sınıf öğrencisini 2 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. Özel okula giden 100 öğrenciden 68'i okuduğunu anlarken, devlet okulunda bu sayı 24'e kadar düşüyor. Türkiye'de öğrencilerin yüzde 59'u dinlediğini, yüzde 39'u okuduğunu anlamıyor.

Belet ve Yaşar (2007) öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları araştırma, kontrollü öntest-sontest modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır ve araştırmaya 5. Sınıfa devam eden 43 öğrenci katılmıştır. Beş haftalık süre boyunca deney grubuna okuduğuna anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik 27 saat Türkçe dersi yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formalı 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.

Pilten (2007) çalışmasında ana fikir bulma stratejileri öğretiminin, ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde yürütülmüştür. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılırken kontrol grubuna geleneksel öğretim uygulanmıştır. Deneysel uygulama süresince deney ve kontrol gruplarında aynı metinler işlenmiştir. Veri toplanmasında ise gözlem formalı ve okuduğun anlama ve ana fikir bulma ölçeği öntest-sontest formları kullanılmıştır.

Deney sonunda ise metnin ana fikrini bulma becerileri, metnin konusunu bulma becerileri, okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Berberoğlu, Kaptan ve Kutlu (2002) ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı sonuçlarını kullanarak fen bilgisi ile ilgili zihinsel süreçlerin neler olduğunu belirlemiş, Türkçe ve matematik alt testlerindeki boyutlarla ilişkisi kurulmuştur. 2001 yılında sınava 600 binin üzerinde öğrenci girmiştir. Araştırmada ise seçkisiz yöntem kullanılarak 110 815 öğrenci seçilmiştir.

Sonuçta ise özellikle okuduğunu anlama becerisinin fen bilgisinde başarıyı belirleyen önemli bir faktör olduğu, yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır.

Temizyürek (2008) çalışmasında ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamada metin türlerinin etkisinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Betimsel nitelikli bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Ankara merkez ilçede üç ayrı ilköğretim okulunda öğrenim gören 140 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi üzerinde yürütölmüştür. Metinler ise önceki yıllarda okutulmuş ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra metin türleriyle ilgili 36 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Uygulama bir hafta içersinde iki oturumda yapılmıştır.

Sonuçta ise, okuduğunu anlamada metin türlerinin etkili olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin bir önceki öğretim yılında Türkçe dersinden aldıkları karne notlarında etkili olduğu, akademik başarıları arttıka okuduğunu anlama başarılarının da arttığı gözlenmiştir.

Çifçi (2007) araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerine bakılmıştır. Örnekleme Ankara ili merkez ilçelerinde, öğretim programının uygulandığı pilot okullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada okuduğunu anlama ile ilgili kazanımlardan 34'ü alınmış ve her kazanımın ölçölmesi için dörder soru hazırlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ise üst sosyo-ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyete göre ise

kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir, ancak anlamlı bir fark oluşturacak kadar yüksek değildir.

Çakıroğlu (2007) üst bilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilere erişimi artırmasına etkisini belirlemeye yönelik yaptığı araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirmiştir. Deney grubu 17 ve kontrol grubu 16 olmak üzere toplam 333 5. Sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Sonuçta ise öğrencilerin kendilerini ve süreci kontrol edecek, planlama, örgütlenme, tahmin etme, sınav vb. teknik ve stratejileri kullanmalarının okuduğunu anlama düzeylerini araştırmada etkili olduğu gözlenmiştir.

Tayşi (2007) okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yerleşim bölgeleri açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmasını 329 beşinci, 570 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Hikaye ve deneme türü metinlere göre okuduğunu anlama yeteneğini ölçmeyi amaçlayan iki başarı testi ile veri toplamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; 5. Sınıf öğrencilerine bakıldığında okuduğunu anlama başarısı, metin türlerine ve cinsiyetlere göre farklılık göstermemiş. Hikaye türünde okulun bulunduğu çevreye göre farklılık olduğu görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinde ise, öğrenciler hikaye türünü anlamda daha başarılı olmuştur. Kızların erkeklere göre okuduğunu anlama başarısı yüksek çıkmıştır. Kızların erkeklere göre okuduğunu anlama başarısı yüksek çıkmıştır. Yine okulun bulunduğu bölgenin okuduğunu anlama başarısında etkili olduğu görülmüştür.

Kaldan (2007) 496 ilköğretim 3. sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada bilgi formuyla öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamış, “Okuduğunu Anlama Testi” ile de öğrencilerin okuduklarını ne kadar anladıklarını ölçmüştür. Araştırma sonunda ise; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Ancak okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babanın öğrenim durumu, meslekleri, aylık gelir durumu, kendine ait çalışma odasının olması, ev günlük gazete vb. alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

OECD (2007)'ye bağlı uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının 15 yaşındaki 400 bin genç arasında yaptığı gençlerin fen bilimleri, matematik ve okuduğunu anlama alanlarındaki performanslarının değerlendirildiği araştırmanın sonuçlarına göre; Türkiye 3 alanda da 57 ülke arasında ortalamanın altında çıkmıştır ve 37. sıradadır (Türk Öğrenciler Dünya Ortalamasının Altında, 2007).

### **Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Shohamy (1984) araştırmasında okuduğunu anlama başarısını test eden metotların etkililiğini ölçmeye çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere aynı metin kullanılarak çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Ve bu soru tiplerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi incelenmiştir. Sonuçta farklı zorluk derecelerinde kullanılan metot, metin ve dil değişkenlerinin öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkilediği belirlenmiştir.

Johnson (2000) okuduğunu anlama ile ilgili çalışmasını okuma güçlüğü çeken iki grup öğrenci üzerinde yürütmüştür. 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. Kontrol grubuna ise okuduğunu anlama stratejileri eğitimi verilmemiştir. Sonuçta ise eğitilmemiş kontrol grubu sadece 1 kazanım (metin sonu açık uçlu soruları cevaplamada) edinirken, deney grubunun 11 kazanım edindiği tespit edilmiştir.

Best, Floyd, Mcnamara (2008) araştırmasında üçüncü sınıflarda okuma akıcılığını incelemiştir. Araştırmada çocuklara farklı türlerde olan (öyküsel ve okuma kusurlarını ortaya çıkaran) metinler verilmiştir. Her metin türü için ayrı

değerlendirme yapılmıştır. Sonuçta ise metin türlerine göre öyküsel metinlerde anlama başarılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bolger, Balass, Landen, Perfetti (2008) araştırmasında farklı metin türlerinin okuyucular üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada iki deney yapılmıştır. İlk deneyde tanımların verilip verilmemesinin anlamaya etkisini sınarken, diğerinde tanımlar olmadan anlama düzeyi incelenmiştir. Sonunda ise kelimeleri tanımlamanın okuduğunu anlamada etkili olduğu belirtilmiştir.

Denton, Wexler, Vaaughn, Bryan (2008) araştırmasında okuma güçlüğü çeken öğrencilere müdahale etmenin etkisini araştırmıştır. Araştırma 38 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler okuma zorlukları olan ve aynı zamanda ikinci dilini öğrenenler öğrencilerdir. Araştırmada 13 hafta boyunca 40 dakikalık derslerde okuduğunu anlama, akıcılık ve kelime dağarcığı konusunda öğrencilere sözel müdahalelerde bulunulmuştur. okuma güçlüğü çeken öğrencilere yapılan müdahalenin okuduğunu anlama başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **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**

Hamurcu ( 2002) araştırmasını, Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. 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 kullanım" 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.

Sarıtaş (2002) işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasını ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. Araştırmada kontrol grubu ön test- son test modeli kullanılmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinden "birlikte öğrenme" tekniği, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır ve yedi haftalık bir uygulama yapılmıştır. Kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemek için problem çözme strateji ölçeği, video kaydı ve öğrencilerin müsveddelerinden yararlanılmıştır. Başarı düzeyi ise başarı testi ile, problem çözmeye karşı tutumlar da tutum ölçeğinden yararlanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre iki grubun başarı düzeyleri ve problem çözmeye karşı tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Selçuk (2004) araştırmasında strateji öğretiminin fizik başarısı, tutum ve başarı güdüsü üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol grubu deney deseni kullanılmıştır. Deney grubuna strateji öğretimi yapılırken kontrol grubuna yapılmamıştır. Araştırmada veriler Fizik Başarı Testi, Fizikte Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Fizik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Başarı Güdüsü Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre strateji öğretimi, fizik başarısını ve fiziğe yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir.

Altınok (2004) işbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum araştırmasını 122 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol grubu deneysel araştırma modeli kullanılmış, deney grubuna işbirlikli kavram haritalama, diğer gruba

geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırma verileri Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı Testi ve Kavram Haritalamaya Yönelik Tutum Ölçeği ile Toplanmış, ayrıca öğrencilerle görüşme yapılmış. Araştırma sonucunda ise derse yönelik tutumlarda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

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.

Karakoç ve Şimşek (2004) araştırmasında, öğretmen tarafından kullanılan öğretim stratejilerinin, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde belirleyici etkilerinin olup olmadığını, (varsa) bu etkinin nitelik ve düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfında okuyan, 18-22 yaş arası, 24 kadın ve 8 erkek olmak üzere toplam 32 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Uygulama öncesinde ve sonrasında deneklerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Öztürk (1995) tarafından geliştirilen Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Altı haftalık öğretim uygulaması süresince bir grupta sorgulayıcı, diğer grupta sunun yoluyla öğretim stratejisi kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin tür ve biçimi ile ilgili veriler McNemar ve Kay-Kare testleri, sayısı ile ilgili veriler ise Mann-Whitney U ve Wicoxon testleri ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen tarafından kullanılan öğretim stratejilerinin, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin türünü, sayısını ve kullanılma biçimini etkilediğini göstermektedir.

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

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.

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.

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.

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 dershane öğretmenlerinden, anne babalarından ve kendi kendilerine öğrendikleri belirlenmiştir.

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 belirlenmiş. 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.

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.

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.

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.

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.

Kırmızı (2006) Türkçe dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin erişimi, 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.

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.

Bayraktar (2006) orta öğretime devam eden öğrencilerin tarih derslerinde kullandığı öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 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.

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.

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.

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 stratejilerinin 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.

Haşlamam 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.

### **Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Hartman (2002) çalışmasında öğrenme strateji kullanımı sürekliliğinde öğrenci dönütlerini incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin stratejilerden bazılarını kullandıkları tesbit edilmiştir. En sık kullanılan stratejilerin modelleme, uygulama ve geridönütle yapılandırılan stratejiler olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda strateji kullanımının öğrenmeyle kazanıldığı ve etkili öğrenenlerin stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarını özdüzenlemeyle elde ettiği belirtilmiştir.

Martin (2003) araştırmasında yüksek okullarda materyal yönünden avantajlı sınıflardaki öğrencilerin sınıf çalışmalarında nasıl stratejiler kullandıklarını belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda sınavlarda ve sınıf çalışmalarında çok yüksek düşünme seviyesine duyulan ihtiyaç ve bu davranışı kazandırmada öğretmenin yardımcı bir rol üstlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Robison (2002) 722 7. ve 8. sınıf öğrencisiyle fen derslerinde yürüttüğü çalışmasında; erken gençlik dönemindeki bu öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen motivasyonu, kişisel hedefleri, sınıf ve okul çevresini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin okul algılarını belirlemek için Likert tipi ölçekten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencileri motive eden inançlar ve özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrenci kazanımlarını dolaylı olarak etkilemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve 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 amacı ile 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 okumaya yönelik olumlu, olumsuz ve orta düzeyde tutuma sahip 3 ayrı grubun yaratıcılık düzeyleri, okumaya yönelik tutumları 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 okumaya yönelik tutumları ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişki, deneklerin okumaya yönelik tutumları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.



## Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Aydın ili Bozdoğan ilçe merkezinde bulunan Merkez İlköğretim Okulu ve köyde bulunan Haydere Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda öğrenim gören 177 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yaratıcılık testinin çözümlenmesini zor olacağı için Merkez İlköğretim Okulunda yer alan beş şubeden dördü araştırmaya alınmıştır. Haydere Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda ise sınıf sayısı az olduğu için tüm şubeler araştırmaya alınmıştır. Ayrıca uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar örnekleme alınmamıştır. Araştırmanın örneklemini; Merkez İlköğretim Okulu'ndan 94, Haydere Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'ndan 43 olmak üzere toplam 137 öğrenci oluşturmuştur. Böylece evrenin %77'sine örneklem olarak ulaşılmıştır.

Örnekleme giren öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımı tablo 3.1 da gösterilmektedir.

**Tablo 3.1**

### Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı

Okul	n	%
Bozdoğan Merkez İlköğretim Okulu	94	68,61
Bozdoğan Haydere Yatılı Bölge İlköğretim Okulu	43	31,38
<b>Toplam</b>	137	100,0

Tablo3.1 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımında %68' inin ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler, %31' ini ise köyde yatılı bölge okulunda öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.2' de verilmiştir.

**Tablo 3.2**  
**Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kız	64	46,71
Erkek	73	53,28
<b>Toplam</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.2 incelendiğinde cinsiyetlere göre dağılımda öğrencilerin % 46' sının kız öğrenciler, %53' ünün erkek öğrenciler olduğu görülmektedir.

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

**Tablo 3.3**  
**Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Anne Öğrenim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Okur yazar değil	9	6,56
Okur yazar	6	4,37
İlkokul mezunu	106	77,37
Ortaokul mezunu	10	7,29
Lise mezunu	3	2,18
Üniversite mezunu	3	2,18
<b>Toplam</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.3'e göre anne öğrenim durumu ilkökul mezunu olan öğrenciler %77 ile en yüksek yoğunluğa sahiptir. En düşük ise %2 ile annesi lise ya da üniversite mezunu olanlar.

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

**Tablo 3.4**  
**Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Anne Öğrenim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Okur yazar değil	3	2,18
Okur yazar	5	3,64
İlkokul mezunu	85	62,04
Ortaokul mezunu	15	10,94
Lise mezunu	20	14,59
Üniversite mezunu	7	5,10
Üniversite sonrası	2	1,45
<b>Toplam</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.4'e göre babası ilkokul mezunu olanlar %62 ile en yüksek yoğunluğa sahiptir. En düşük yüzdeye sahip olan ise üniversite sonrası. 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**

<b>Ailenin Aylık Gelir Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Zengin (3201 ytl ve üstü)	1	0,7
Orta üstü (1601-3200 ytl arası)	4	2,91
Orta (801-1600 ytl arası)	31	22,62
Orta altı (401-800 ytl arası)	55	40,14
Düşük (400 ytl ve altı)	46	33,57
<b>Toplam</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.5 incelendiğinde öğrencilerin %40' ının orta altı, %33'ünün düşük, %22'sinin ise orta düzeyde aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bir önceki dönemdeki başarı durumlarına göre dağılımları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6**

**Öğrencilerin Başarı Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Öğrencilerin Başarı Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Geçer	1	0,7
Orta	26	18,97
İyi	29	21,16
Pekiyi	81	58,12
<b>Toplam</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>

Veri toplama işlemi 2007-2008 öğretim yılının ilk döneminde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin başarı durumları 5. sınıf yılsonu başarılarını göstermektedir. Tablo3.6 incelendiğinde öğrencilerin % 58'inin başarı durumunun pekiyi, %21'inin iyi, %18' ininde orta olduğu görülmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler Öğrenci Tanıtım Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel A Formu, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) 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. A ve B olmak üzere iki ayrı formdan olan bu testlerin her bir formunda yedi ekinlikten oluşan sözel test ve üç etkinlikten oluşan şekilsel test bulunmaktadır. Bu araştırmada TYDT’nin Sözel A Formu kullanılmıştır.

Sözel yaratıcılık A formu akıcılık, esneklik, özgünlük alt boyutlarında değerlendirilir. 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’nin kullanılmasının amacı, bazı değişkenlere göre öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerini incelemektir

Sözel form içerisinde bulunan etkinlikler şunlardır:

#### **Etkinlik 1: Soru Sorma**

Deneğe bir resim verilerek, burada gördüklerine ilişkin sorabildiği ölçüde çok sayıda soru sorması istenir.

#### **Etkinlik 2: Nedenleri Tahmin Etme**

Denekten aynı resimde görülen duruma ilişkin çok sayıda neden bulması istenir.

### **Etkinlik 3: Sonuçları Tahmin Etme**

Denekten aynı resimdeki durumun sonuçlarının neler olabileceği konusunda tahminlerde bulunması istenir.

### **Etkinlik 4: Ürün geliştirme**

Bu etkinlikte deneye bir oyuncak fil resmi gösterilir. Denekten, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için, bu fili daha hoş ve sevimli, daha ilginç hale getirebilecek 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 etkinlikte denekten sıradan bir nesne olan “karton kutu” hakkında ilginç, alışılmamış sorular sorması istenir.

### **Etkinlik 7: Sadece düşünün ve varsayın ..ki**

Bu etkinlikte deneklere gerçekleşmesi mümkün olmayan bir durum verilerek, onlardan bu durumla ilgili olarak neler olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunması istenir. TYDT'nin Sözel A Formunda yer alan hayali durum, bulutların kendilerini yeryüzüne bağlayan, aşağıya doğru sarkan iplerinin olmasıdır. Deneklerden bu hayali durumun sonuçlarını tahmin etmeleri istenmektedir.

### **Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Güvenirlik Çalışmaları**

Torrance, güvenilirlik kapsamında iki hafta arayla test-tekrar test uygulaması yaparak 0,50 ile 0,93 arasında değişen sonuçlar elde etmiştir. Üç yıl ara ile yaptığı uygulamalarda ise 0,35 ile 0,73 arasında değişen korelasyon bulmuştur (Sarı, 1992).

Sarı'nın (1998) lise yöneticilerinin sorun çözmeye 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 güvenirlik katsayısı özgünlük için 0,88, akıcılık için 0,96 arasında değişen sonuçlar elde edilmiştir. Sözel kısmında elde edilen güvenirlik 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 çalışmada 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, 1997:202-203).

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).

Ölçek geliştirilirken literatürde yer alan okuduğunu anlama stratejileri, öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar, yayınlar ve ölçekler incelenmiştir. 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. Soruya verilen düzyazı biçimindeki yanıtlar maddelere çevrilmiştir, böylece 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 yapılarak ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir. Düzeltmeler ve uzman görüşlerine göre hazırlanan deneme formu, İzmir ilinde bir ilköğretim okulunda okuyan 40 kişilik 6. sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. 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 yapılmıştır, 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, 2004:91).

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

### **Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**

OYTÖ, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını saptamak amacıyla Arzu Güngör Kılıç tarafından geliştirilmiştir.



Bu ölçeği geliştirmede literatürde yer alan tutum ile ilgili araştırmalar ve ölçekler incelenmiştir. OYTÖ için 39 madde saptanmıştır. Bu maddeler, İzmir ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 6., 7. ve 8. sınıfların dersine girmiş dört Türkçe öğretmeni, öğretmenlik deneyimi bulunan ve üniversitede öğretim elemanı olarak Eğitim Bilimleri Bölümü'nde ve Türkçe Eğitimi Bölümü'nde çalışan dört öğretim elemanı tarafından gözden geçirilmiş ve her birinin görüşü alınmıştır. Ayrıca beş program geliştirme uzmanı da ölçeği gözden geçirmiş ve onların görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltme yapılarak ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir.

Bu çalışmalar sonunda hazırlanan deneme formu, İzmir ilinde yer alan bir ilköğretim okulu 6. sınıfında okuyan 75 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır ve uygulamada sorulan sorular, anlaşılmayan noktalara göre form yeniden düzenlenmiştir. Değişikliklerin sonucunda ortaya çıkan 36 maddelik deneme formu İzmir ili metropol alanında yer alan çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinden 876 öğrenciye uygulanmıştır. 43 öğrencinin eksik ve boş bıraktıkları ölçekler değerlendirilmeye alınmamış, böylece 833 ölçeğin puanları üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerin faktöriyel geçerliliği için Faktör Çözümlemesi yapılmış, Cronbach Alpa Güvenirlik Katsayıları (CAGK) hesaplanmıştır.

Sonuçta ölçekteki maddelerin üç faktörde toplandığı görülmüş, faktör yükleri, 40'ın altında olan 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. OYTÖ'nün son halinde 24 madde kalmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, 87 olarak hesaplanmıştır

OYTÖ alt ölçeklerinin tanımları, örnek maddeleri ve Cronbach alpha Güvenirlik Katsayıları Tablo 3.7'deki rakamlar incelendiğinde alt ölçeklerin güvenirliliğinin de yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Kılıç, 2004:92). OYTÖ'ye örnek maddeler Ek 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.7**  
**OYTÖ Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha**  
**Güvenirlilik Katsayıları**

Alt ölçekler	Tanım	Örnek madde	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları
Okumanın Gelişmeye Etkileri	Öğrencinin okumaya yönelik tutumlarının gelişimlerine olan etkilerini değerlendirmeleri.	Okudukça daha iyi fikir üretiyorum. Okumakla anadilimin gelişeceğini düşünüyorum.	11	,74
Okumanın Duyuşsal Etkileri	Öğrencinin ders dışı kitapları okurken neler hissettiklerine yönelik değerlendirmeleri.	Okurken canım sıkılıyor. Okuduğumda kendimi mutsuz hissediyorum.	6	,77
Okumayla İlgili Genel Görüşler	Öğrencilerin ders dışı kitapları okumaya ilişkin genel görüşlerini değerlendirmeleri.	Okuyabileceğim ortamın olmasını isterim. Okumayı ancak konusu ilginçse tercih ediyorum.	7	,70

Ölçek maddeleri beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme OYTÖ'de yer alan olumlu tümcelerde TK= Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz tümcelerde ise tam tersi puanlama yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24 olmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Veriler 2007-2008 öğretim yılının ilk döneminde aralık ayında Aydın ili Bozdoğan ilçesi Merkez İlköğretim Okulu ve Haydere Yatılı Bölge İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerine Öğrenci Tanıtım Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce okul yönetiminin ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün sözlü izinleri alınmıştır. Merkez İlköğretim Okulu'nda iki farklı günde toplam iki ders saatinde uygulama yapılırken, Haydere Yatılı Bölge İlköğretim Okulu'nda bir günde

iki ders saatinde uygulama yapılmıştır. Verilerin toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Öğrencilerin içten yanıt vermelerini sağlamak amacıyla gerekli açıklamalar veri toplama araçlarında yazılı olarak verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından da okunmuş ve açıklanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin sordukları sorular araştırmacı tarafından örnekler verilerek yanıtlanmıştır.

### **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. Varyans Analizi
4. Scheffé 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

#### **Okumaya Karşı Olumsuz Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri**

Okumaya karşı olumsuz tutuma sahip 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**

#### **Okumaya Karşı Olumsuz Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar)**

<b>Madde</b>	<b>n</b>	<b>O</b>	<b>SS</b>
1. Önemli yerlerin altını çizerim.	37	3.39	1.10
2. Not çıkarırım.	37	3.25	1.25
3. Soru çıkarırım.	37	3.03	1.21
4. Özet çıkarırım.	37	3.42	1.18

**Tablo 4.1'in Devamı**

5. Metinde anlamını bilmediğim kelimelerin karşılığını bulurum.	37	3.56	1.26
6. Kendi kendime anlatırım.	37	3.47	1.30
7. Metnin ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminler yaparım.	37	3.39	1.18
8. Sonuç çıkarmaya çalışırım.	37	3.53	1.16
9. Yazarın verdiği mesajı çıkarmaya çalışırım.	37	3.00	1.12
10. Kendi kendime tekrar yaparım.	37	3.50	1.16
11. Ezberlemeye çalışırım.	37	3.61	1.32
12. Açıklamalar yapmaya çalışırım.	37	2.94	1.04
13. Metnin kenarlarına not yazarım.	37	3.47	1.32
14. Ana düşüncüyü belirlerim.	37	3.36	1.13
15. Kendi kendime ne kadar anladığımı kontrol ederim.	37	3.37	1.31
16. Metni okumadan önce konu ile ilgili soruları okurum.	37	2.97	1.18
17.Okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.	37	3.80	1.19
18 Okuduğum metinle ilgili soruları önce yanıtlar, sonra arkadaşlarımla tartışırım.	37	3.28	1.23
19. Okuduğum metinde anlamadığım yerlerin altını çizerim.	37	3.67	1.01
20. Okuduğum metin ile ilgili soruları yanıtlarım.	37	3.56	1.16
21. Okuduğum metnin üzerine notlar alırım.	37	3.22	1.33
22. Öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım.	37	4.17	1.11
23.Okuduğum metinde anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.	37	3.61	1.18
24.Başkası bana yüksek sesle okursa daha iyi anlarım.	37	3.23	1.46
25.Okuduğum metnin önemli yerlerini bulmaya çalışırım.	37	3.81	1.14
26. Okuduğum metinden maddeler oluştururum.	37	2.86	1.29

Tablo 4.1 incelendiğinde görülmekte ki okumaya karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilerin en çok kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri: 22. Öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım (O=4,17), 25. Okuduğum metnin önemli yerlerini bulmaya çalışırım (O=3,81), 17. Okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım (O=3,80).

Yine tablo 4.1 incelendiğinde görülmekte ki okumaya karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilerin en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri: 26. Okuduğum metinden maddeler oluştururum. (O=2,86), 12. Açıklamalar yapmaya çalışırım (O=2,94), 16. Metni okumadan önce konu ile ilgili soruları okurum (O= 2,97).

### **Okumaya Karşı Orta Düzeyde Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri**

Okumaya karşı orta düzeyde tutuma sahip 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**

### **Okumaya Karşı Orta Düzeyde Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar)**

<b>Madde</b>	<b>n</b>	<b>O</b>	<b>SS</b>
1. Önemli yerlerin altını çizerim.	65	3.73	1.18
2. Not çıkarırım.	65	3.56	1.08
3. Soru çıkarırım.	65	3.55	1.17
4. Özet çıkarırım.	65	3.41	1.16
5. Metinde anlamını bilmediğim kelimelerin karşılığını bulurum.	65	3.85	1.11
6. Kendi kendime anlatırım.	65	3.32	1.07
7. Metnin ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminler yaparım.	65	3.67	1.04
8. Sonuç çıkarmaya çalışırım.	65	3.64	1.05
9. Yazarın verdiği mesajı çıkarmaya çalışırım.	65	3.73	1.03
10. Kendi kendime tekrar yaparım.	65	3.80	1.07
11. Ezberlemeye çalışırım.	65	3.08	1.24
12. Açıklamalar yapmaya çalışırım.	65	3.18	1.05
13. Metnin kenarlarına not yazarım.	65	3.30	1.20
14. Ana düşüncüyü belirlerim.	65	3.74	0.99
15. Kendi kendime ne kadar anladığımı kontrol ederim.	65	3.49	1.13
16. Metni okumadan önce konu ile ilgili soruları okurum.	65	3.31	1.28

**Tablo 4.2'nin Devamı**

17.Okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.	65	4.03	1.11
18 Okuduğum metinle ilgili soruları önce yanıtlar, sonra arkadaşlarımla tartışırım.	65	3.41	1.16
19. Okuduğum metinde anlamadığım yerlerin altını çizerim.	65	3.56	1.12
20. Okuduğum metin ile ilgili soruları yanıtlarım.	65	3.80	1.13
21. Okuduğum metnin üzerine notlar alırım.	65	3.64	1.11
22. Öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım.	65	4.36	0.84
23.Okuduğum metinde anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.	65	3.52	1.33
24.Başkası bana yüksek sesle okursa daha iyi anlarım.	65	3.42	1.43
25.Okuduğum metnin önemli yerlerini bulmaya çalışırım.	65	3.73	1.03
26. Okuduğum metinden maddeler oluştururum.	65	3.41	1.28

Tablo 4.2 incelendiğinde okumaya yönelik orta düzeyde tutuma sahip öğrencilerin en çok kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri şunlardır: 22. Öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım (O=4,36), 17.Okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım (O=4,03), 5. Metinde anlamını bilmediğim kelimelerin karşılığını bulurum (O=3,85).

Okumaya yönelik orta düzeyde tutuma sahip öğrencilerin en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ise; 11. Ezberlemeye çalışırım (O=3,08), 12. Açıklamalar yapmaya çalışırım (O=3,18), 13. Metnin kenarlarına not yazarım (O=3,30).

### **Okumaya Karşı Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri**

Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeylerini belirlemek için, öğrencilerin teste verdiği yanıtlardan, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3

**Okumaya Karşı Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar)**

<b>Madde</b>	<b>n</b>	<b>O</b>	<b>SS</b>
1. Önemli yerlerin altını çizerim.	35	3.89	1.11
2. Not çıkarırım.	35	3.63	1.09
3. Soru çıkarırım.	35	3.69	1.12
4. Özet çıkarırım.	35	3.91	1.04
5. Metinde anlamını bilmediğim kelimelerin karşılığını bulurum.	35	4.09	0.98
6. Kendi kendime anlatırım.	35	4.03	1.18
7. Metnin ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminler yaparım.	35	4.10	0.82
8. Sonuç çıkarmaya çalışırım.	35	4.11	0.93
9. Yazarın verdiği mesajı çıkarmaya çalışırım.	35	4.40	0.81
10. Kendi kendime tekrar yaparım.	35	3.77	1.14
11. Ezberlemeye çalışırım.	35	2.97	1.54
12. Açıklamalar yapmaya çalışırım.	35	3.97	1.10
13. Metnin kenarlarına not yazarım.	35	3.57	1.34
14. Ana düşüncüyü belirlerim.	35	3.98	1.01
15. Kendi kendime ne kadar anladığımı kontrol ederim.	35	4.10	1.12
16. Metni okumadan önce konu ile ilgili soruları okurum.	35	3.91	1.07
17. Okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.	35	4.26	0.85
18. Okuduğum metinle ilgili soruları önce yanıtlar, sonra arkadaşlarımla tartışırım.	35	3.80	1.24
19. Okuduğum metinde anlamadığım yerlerin altını çizerim.	35	3.83	1.13
20. Okuduğum metin ile ilgili soruları yanıtlarım.	35	4.25	1.01
21. Okuduğum metnin üzerine notlar alırım.	35	3.80	1.16
22. Öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım.	35	4.66	0.54
23. Okuduğum metinde anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.	35	3.83	1.18
24. Başkası bana yüksek sesle okursa daha iyi anlarım.	35	3.26	1.62
25. Okuduğum metnin önemli yerlerini bulmaya çalışırım.	35	3.91	0.95
26. Okuduğum metinden maddeler oluştururum.	35	3.94	1.06



Tablo 4.3 incelendiğinde okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin en çok kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri şöyledir: 22. Öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım (O=4,66), 9. Yazarın verdiği mesajı çıkarmaya çalışırım (O=4,40), 17.Okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmene sorarım (O=4,26).

Bu öğrencilerin en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ise; 11. Ezberlemeye çalışırım (O=2,97), 24.Başkası bana yüksek sesle okursa daha iyi anlarım (O=3,26), 13. Metnin kenarlarına not yazarım (O=3,57).

### **Öğrencilerin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri İle Okumaya Karşı Tutumları Arasındaki İlişki**

Öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve ilgili bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4**

### **Öğrencilerin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri İle Okumaya Karşı Tutumları Arasındaki İlişki**

		tutum	strateji
tutum	Pearson Correlation		.343 **
	Sig. (2-tailed)	1	.000
	N	137	137
strateji	Pearson Correlation	.343 **	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	137	137

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level

Tablo 4.4’de yer alan bulgulara göre; öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde (0.01) anlamlı bir ilişki vardır.

### **Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri**

Bu problemin çözümüne ilişkin olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları olumsuz, orta düzey ve olumlu olarak üç gruba ayrılmıştır.

Belirlenen gruplar arasında, öğrencilerin tutum düzeyleri için verdikleri yanıtlardan, test Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5**

#### **Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar)**

<b>Tutum Düzeyleri</b>	<b>n</b>	<b>O</b>	<b>SS</b>
Olumsuz	37	88.44	17.39
Orta Düzey	65	93.23	15.28
Olumlu	35	101.60	15.11

Tablo 4.5 incelendiğinde okuduğunu anlama stratejileri düzeylerinde en yüksek ortalamanın tutumu olumlu olan ( $O=101.60$ ), en düşük ortalamanın ise tutumu olumsuz olan ( $O=88.44$ ) öğrencilere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Her iki grubun Standart Sapmalarına bakıldığında tutumu olumsuz olan öğrencilerin, tutumu olumlu olanlara göre daha heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okumaya karşı tutum düzeylerine göre okuduğunu anlama stratejileri düzeylerinde farklılıkların önemli olup olmadığına bakmak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6**

**Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Okuduğunu Anlama Strateji  
Düzeylerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

<b>VK</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>Önem Denetimi</b>
<b>Gİ</b>	3170.48	2	1585.24	6.34	Fark Önemli
<b>GA</b>	33526.88	134	250.20		p<0.05
<b>GENEL</b>	36697.36	136			

Tablo 4.6’da yer alan sonuçlar incelendiğinde ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri düzeylerinde okumaya karşı tutumlarına göre önemli farklılıklar vardır. Bu farklılıkların kaynağını belirlemek için Scheffe Testi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7**

**Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Okuduğunu Anlama Strateji  
Düzeylerinin Scheffe Testi Sonuçları**

<b>Gruplar</b>	<b>Olumsuz</b>	<b>Orta Düzey</b>	<b>Olumlu</b>
Olumsuz			Fark Önemli*
Orta Düzey			Fark Önemli*
Olumlu		Fark Önemli*	

\*p<0.05

Tablo 4.7’de yer alan Scheffe Testi sonuçlarına göre okumaya karşı tutumu olumlu olan öğrenciler ile okumaya yönelik tutumu orta düzeyde ve olumsuz olan öğrenciler arasındaki farklılıklar önemlidir.

### **Okumaya Karşı Olumsuz Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri**

Okumaya karşı olumsuz tutuma sahip 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 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8**

### **Okumaya Karşı Olumsuz Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar)**

<b>Düzeyler</b>	<b>n</b>	<b>O</b>	<b>SS</b>	<b>Maksimum</b>	<b>Minimum</b>
Akıcılık	37	79.75	35.46	151	13
Esneklik	37	76.83	33.64	148	13
Özgünlük	37	74.81	33.71	147	12
Toplam	37	227.39	102.59	446	38

Tablo 4.8 incelendiğinde akıcılık düzeyinde ortalamanın 79.75 olduğu görülmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 151, en düşük puanın ise 13 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Esneklik düzeyinde ortalamanın 76.83 olduğu gör÷lmektedir. Esneklik düzeyinde en yüksek puanın 148, en düşük puanın ise 13 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgünlük düzeyinde ortalamanın 74.81 olduğu gör÷lmektedir. Özgünlük düzeyinde en yüksek puanın 147, en düşük puanın ise 12 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaratıcılık toplam puan ortalamasının 227.39 olduğu gör÷lmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 446, en düşük puanın ise 18 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Genel olarak tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyi Aritmetik Ortalamalarının en yüksek puan değeri olarak akıcılık düzeyinde olduğu gör÷lmektedir. En düşük ortalama ise özgünlük düzeyi puanlarına aittir.

### **Okumaya Karşı Orta Düzeyde Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri**

Okumaya karşı orta düzeyde tutuma sahip 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 4.9'de verilmiştir.

**Tablo 4.9**

**Okumaya Karşı Orta Düzeyde Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar)**

<b>Düzeyler</b>	<b>n</b>	<b>O</b>	<b>SS</b>	<b>Maksimum</b>	<b>Minimum</b>
Akıcılık	65	71.46	32.84	162	4
Esneklik	65	70.20	31.95	151	5
Özgünlük	65	68.99	32.06	148	6
Toplam	65	210.64	96.55	461	15

Tablo 4.9 incelendiğinde akıcılık düzeyinde ortalamanın 71.46 olduğu görülmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 162, en düşük puanın ise 4 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Esneklik düzeyinde ortalamanın 70.20 olduğu görülmektedir. Esneklik düzeyinde en yüksek puanın 151, en düşük puanın ise 5 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgünlük düzeyinde ortalamanın 68.99 olduğu görülmektedir. Özgünlük düzeyinde en yüksek puanın 148, en düşük puanın ise 6 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaratıcılık toplam puan ortalamasının 210.64 olduğu görülmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 461, en düşük puanın ise 15 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Genel olarak tablo 4.9 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.

### **Okumaya Karşı Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri**

Okumaya karşı olumlu tutuma sahip 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 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4.10**

#### **Okumaya Karşı Olumlu Tutuma Sahip Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar)**

<b>Düzeyler</b>	<b>n</b>	<b>O</b>	<b>SS</b>	<b>Maksimum</b>	<b>Minimum</b>
Akıcılık	35	76.94	40.63	180	18
Esneklik	35	76.00	38.05	176	20
Özgünlük	35	75.29	37.67	179	20
Toplam	35	228.23	116.14	535	58

Tablo 4.10 incelendiğinde akıcılık düzeyinde ortalamanın 76.94 olduğu görülmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 180, en düşük puanın ise 18 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Esneklik düzeyinde ortalamanın 76.00 olduğu görülmektedir. Esneklik düzeyinde en yüksek puanın 176, en düşük puanın ise 20 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgünlük düzeyinde ortalamanın 75.29 olduğu görülmektedir. Özgünlük düzeyinde en yüksek puanın 179, en düşük puanın ise 20 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaratıcılık toplam puan ortalamasının 228.23 olduğu görülmektedir. Akıcılık düzeyinde en yüksek puanın 535, en düşük puanın ise 58 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Genel olarak tablo 4.10 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 Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Düzeyleri**

Bu problemin çözümüne ilişkin olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları olumsuz, orta düzey ve olumlu olarak üç gruba ayrılmıştır.

Belirlenen gruplar arasında, öğrencilerin tutum düzeyleri için verdikleri yanıtlardan, test Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11**

### **Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına Göre Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar ve, Standart Sapmalar)**

<b>Düzeyler</b>	<b>Tutum Düzeyleri</b>	<b>n</b>	<b>O</b>	<b>SS</b>
	Olumsuz	37	79.75	35.46
Akıcılık	Orta Düzey	65	71.46	32.84
	Olumlu	35	76.94	40.63



**Tablo 4.11'in Devamı**

	Olumsuz	37	76.83	33.64
Esneklik	Orta Düzey	65	70.20	31.94
	Olumlu	35	76.00	38.05
	Olumsuz	37	74.81	33.71
Özgünlük	Orta Düzey	65	68.99	32.06
	Olumlu	35	75.29	37.67
	Olumsuz	37	231.39	102.59
Toplam	Orta Düzey	65	210.64	96.55
	Olumlu	35	228.23	116.14

Tablo 4.11 incelendiğinde Akıcılık düzeyinde en yüksek ortalamanın tutumu olumsuz olan (O=79.75), en düşük ortalamanın ise tutumu orta düzeyde olan (O=71.46) öğrencilere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki grubun Standart Sapmalarına bakıldığında tutumu olumsuz olan öğrencilerin, tutumu orta düzeyde olanlara göre daha heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Esneklik düzeyinde en yüksek ortalamanın tutumu olumsuz olan (O=76.83), en düşük ortalamanın ise tutumu orta düzeyde olan (O=70.20) öğrencilere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki grubun Standart Sapmalarına bakıldığında tutumu olumsuz olan öğrencilerin, tutumu orta düzeyde olanlara göre daha heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Özgünlük düzeyinde en yüksek ortalamanın tutumu olumlu olan (O=75.29), en düşük ortalamanın ise tutumu orta düzeyde olan (O=68.99) öğrencilere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki grubun Standart Sapmalarına bakıldığında tutumu

olumlu olan öğrencilerin, tutumu orta düzeyde olanlara göre daha heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Toplam puanına göre en yüksek ortalamanın tutumu olumsuz olan (O=231.39), en düşük ortalamanın ise tutumu orta düzeyde olan (O=210.64) öğrencilere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki grubun Standart Sapmalarına bakıldığında tutumu olumsuz olan öğrencilerin, tutumu orta düzeyde olanlara göre daha heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerine göre akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeylerinde farklılıkların önemli olup olmadığına bakmak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12**

**Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumlarına Göre Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Yaratıcılık Düzeylerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Düzeyler	VK	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
	<b>Gİ</b>	1773.82	2	886.91	0.70	Fark Önemsiz
Akıcılık	<b>GA</b>	170235.0	134	1270.41		
	<b>GENEL</b>	172008.8	136			
	<b>Gİ</b>	1338.01	2	669.0	0.58	Fark Önemsiz
Esneklik	<b>GA</b>	155155.4	134	1157.88		
	<b>GENEL</b>	156493.4	136			

**Tablo 4.12'nin Devamı**

	<b>Gİ</b>	1259.12	2	629.56	0.55	Fark Önemsiz
Özgünlük	<b>GA</b>	154823.8	134	1155.40		
	<b>GENEL</b>	156082.9	136			
	<b>Gİ</b>	12779.29	2	6389.64	0.60	Fark Önemsiz
Toplam	<b>GA</b>	1432910	134	10693.36		
	<b>GENEL</b>	1445689	136			

Tablo 4.12'de yer alan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin tutum düzeylerinin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeyleri arasında önemli farklılıklar olmadığı saptanmıştır

## 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

Okumaya yönelik olumlu ve olumsuz tutuma sahip öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılıklarının incelendiği bu araştırma ile ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Okumaya yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlamak için çoğunlukla; öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalıştıkları, okudukları metnin önemli yerlerini bulmaya çalıştıkları, okudukları metinde anlamadığı yerleri öğretmenlerine sordukları belirlenmiştir.

Bu öğrencilerin en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ise; “Okuduğu metinden maddeler oluşturmak, açıklamalar yapmaya çalışmak, metni okumadan önce konu ile ilgili soruları okumak” olarak belirlenmiştir.

2. Okumaya yönelik orta düzeyde tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlamak için en çok kullandıkları stratejiler; “öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım, okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım, metinde anlamını bilmediğim kelimelerin karşılığını bulurum” olarak belirlenmiştir.

Bu öğrencilerin en az kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ise; ezberlemeye çalışırım, açıklamalar yapmaya çalışırım, metnin kenarlarına not yazarım.

3. Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin en çok kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri; öğretmen metni yüksek sesle okurken anlamaya çalışırım, yazarın verdiği mesajı çıkarmaya çalışırım, okuduğum metinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.

Bu öğrencilerin en az kullandıkları stratejiler ise; ezberlemeye çalışırım, başkası bana yüksek sesle okursa daha iyi anlarım, metnin kenarlarına not yazarım.

Üç grup öğrencilerinin de en çok kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin, öğretmenin de doğrudan etkili olduğu stratejilerden oluştuğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin tutum ve davranışlarında öğretmenin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Yine öğrencilerin çoğunun en az kullandıkları stratejiler arasında ezberlemenin olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlamak etkin bir süreçtir, zihin bu süreçte aktiftir. Oysa ezber yönteminde öğrenci bilgiyi yapılandırmadan sadece beynine kaydeder ve düşünme gereksizdir. Dolayısıyla yaratıcılıkla da zıt bir durumdur. Çünkü yaratıcılık düşünme ve sorgulamayı esas alır. Bu sonuç çağdaş eğitim anlayışında, gerekli olduğu noktalar dışında çok yeri olmayan ezber yönteminin öğrenciler tarafından da çok tercih edilmediğini ortaya koymuştur.

4. Öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5. Okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini okumaya yönelik olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip 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. Yine Pilten (2007) ve Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan araştırmalarda dabazı stratejilerin kullanımının okuduğunu anlama başarısını artırdığı saptanmıştır. Ayrıca Ünal (2006) ve Kovacıoğlu (2006)'nun araştırmasında da okumaya karşı geliştirilen olumlu tutumun anlama düzeyini etkilediği ortaya konulmuştur. Belet ve Yaşar

(2007)'in yaptığı araştırmada ise öğrenme stratejilerini kullanmanın okumaya karşı olumlu tutumlar geliştireceği belirtilmiştir.

6. Okumaya karşı olumsuz tutuma sahip ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Aritmetik Ortalamalarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğü görülmektedir. Öğrencilerin maksimum puanlarında da akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş belirlenmiştir. Bu sonuçlardan özgünlük boyutunda yeni ve farklı düşünceler üretme açısından öğrencilerin yetersiz olduğu söylenebilir.

7. Okumaya karşı orta düzeyde tutuma sahip ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Aritmetik Ortalamalarında en yüksek ortalamanın akıcılık düzeyinde, en düşük ortalamanın ise özgünlük düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin maksimum puanlarında da akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş belirlenmiştir. Bu sonuçlardan özgünlük boyutunda yeni ve farklı düşünceler üretme açısından öğrencilerin yetersiz olduğu söylenebilir.

8. Okumaya karşı olumlu tutuma sahip ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin de Aritmetik Ortalamalarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğü görülmektedir. Bu sonuçlardan özgünlük boyutunda yeni ve farklı düşünceler üretme açısından öğrencilerin yetersiz olduğu söylenebilir.

Çetingöz (2002), Ökten (2005), Uzman (2003)'in yaptıkları araştırmaların sonucu da benzer niteliktedir. Bu araştırmalarda da ortalama puanlar akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş göstermektedir. Bütün bu araştırmalara göre söylenebilir ki; öğrenciler farklı ve özgün şeyler üretme bakımından yetersizdir ve öğrencilerin desteklenmeleri gerekmektedir.

9. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumuna göre akıcılık düzeyinde en yüksek ortalamanın tutumu olumsuz olanlara ait olduğu, esneklik düzeyinde en yüksek ortalamanın yine tutumu olumsuz olan öğrencilere ait olduğu, özgünlük düzeyinde ise en yüksek ortalamanın tutumu olumlu olanlara ait olduğu görülmüştür. Ancak varyans çözümlemesi sonrası bu farklılığın önemsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre söylenebilir ki okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler diğerlerine göre az sayıda ancak daha özgün ürünler ortaya koyabilmektedir.

## Öneriler

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

1. Yaratıcılığın gelişimi için stresten uzak, rahat ve demokratik eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenciler düşünme yönünden sınırlandırılmamalı ve yeni ürünler ortaya koyabilecekleri rahat ortamlar hazırlanmalıdır. Yaratıcılığa engel olan koşullar ortadan kaldırılmalıdır.
2. Ders müfredatları yaratıcılığı geliştirecek şekilde düzenlenmelidir, öğrenci merkezlik esas olmalıdır ve bireysel farklılıklar her zaman dikkate alınmalıdır.
3. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yeteneklerini ortaya çıkarabilecek etkinliklere yer verilmeli ve değerlendirme de buna göre yapılmalıdır.
4. Türkçe dersinde okuduğunu anlama çalışmalarında öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olan, öğrencilerin daha aktif olduğu ve bilişsel süreçleri daha etkin kullandığı öğretim yöntemlerine yer verilmelidir.
5. Okullarda öğrencilerin kolayca ulaşabileceği ve ilgilerine yönelik ders dışı kitaplara yer verilmelidir.
6. Okumaya karşı olumlu tutumun oluşturulmasında etkili olacak serbest okuma zamanları ayrılmadır. Farklı çalışmalarla öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
7. Türkçe derslerinde okuma çalışmalarında anlamayı kolaylaştırmak için özellikle yaşantılarla ilişki kurmaya dikkat edilmelidir.
8. Türkçe derslerinde okuma becerilerinin geliştirilmesinde strateji öğretimine önem verilmelidir.
9. Öğrencilerin okuma stratejilerini benimsemesi sağlanmalıdır.
10. Zihinsel süreçlerin yeterince kullanılmadığı, sadece kuramsal bilgilerin verildiği ezberci eğitim anlayışından uzak durulmalıdır.
11. Öğretmenler kendilerini sürekli yenilemelidir ve iyi bir model olmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin de eğitimine önem verilmeli, hem yükseköğrenimleri hem de görevleri sırasında yaratıcılık ve strateji kullanımı konusunda eğitilmelidir.

12. Gerek yaratıcılığın gelişimi gerekse okuma eğitimi ve okumaya yönelik olumlu tutumun oluşturulması konusunda aileler eğitilmelidir.



## 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.
- 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).
- Altınok, H. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altunay, U. (2000). Ön Örgütleyicilerin ve Öğrenci tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin Anlaşılması Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 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.

- 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., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1996). **Psikolojiye Giriş II**. Çev: Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz. İstanbul: Söğüt Ofset.
- 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 Yansımaları. 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.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). Davranış bilimleri. (2. Baskı). İstanbul
- Beghetto, R.A., Plucker, J. A. ve MaKinster, J. G. (2000). Who Studies Creativity and How Do We Know? **Creativity Research Journal**. Sayı:13 No:364 Sayfa:351-357, 2000-2001.
- 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 Pracatice in Education.** 3(1):69-86 (2007).  
[http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/sdbelet\\_syasar.pdf](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.
- Berberoğlu, G., Kaptan, F. ve Kutlu, Ö. (2002) Türkiye Geneline Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Zihinsel Becerilerinin İncelenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (2002).[www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b\\_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t67.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t67.pdf) (20 Mart 2008).
- Best, R. M.; Floyd, D. G.; Mcnamara, D. S. (2008). Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts. *Reading Psychology*, sayı:29 no:2 sayfa:137-164 (Mart 2008)  
<http://www.eric.ed.gov>
- 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.
- Blaha, B. A; Bennet, J. M. (1993). **Yeni Okuma Teknikleri.** Çev: Doğan Şahiner. Rota Yayınları, İstanbul.
- Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E. ve Perfetti, C. A. (2008). Context Variation and Definitions in Learning the Meanings of Words: An Instance-Based Learning Approach. *Discourse Processes: A multidisciplinary journal*, sayı:45 no:2 sayfa:122-159 (Mart 2008) <http://www.eric.ed.gov>
- 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.yenisymposium.net/abstracts/2005\(1\)/ys2005\\_43\\_1\\_1\\_abs.htm](http://www.yenisymposium.net/abstracts/2005(1)/ys2005_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](http://www.cito.nl/tr/yayinlar/Cito_07_09_001_tek.pdf) (20 Şubat 2008).
- Cüceloğlu, D. (1999). **Yeniden İnsan İnsana**. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. cilt:14 no:1 ss:11-20 (Mart 2006).
- 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
- Çatak, A.A. (2006) Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihinengelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çavuşoğlu, D. (2007). Küresel Rekabet ortamında Örgütlerde Yaratıcılık Kültürü ve Yaratıcılık Yönetimine İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi (Okullarda Araştırma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 24: 33-39 (2003).
- 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.

- Çetinkaya, P. ve Erktin, E. (2005). Bilişüstü Ölçümü ve Okuduğunu Anlama, Okul Başarısı ve Yetenekle Olan İlişkisi. **Boğaziçi University Journal Of Education**. (2005). [http://buje.boun.edu.tr/en/index.php?option=com\\_content&task=view&id=18 &Itemid=5](http://buje.boun.edu.tr/en/index.php?option=com_content&task=view&id=18 &Itemid=5) (12 Şubat 2008).
- 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).
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Denton, C. A, Wexler, J., Vaughn, S. ve Bryan, D. (2008) Intervention Provided to Linguistically Diverse Middle School Students with Severe Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, sayı:23 no:2 Sayfa:79-89 (Mayıs 2008). <http://www.eric.ed.gov>
- Doğan, B. (2002). Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 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).
- 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](http://www.hizliokuma.com/ehosistemi) (Kasım 2007).
- Glück, J., Ernst,, R. ve Unger, F. (2002). How Creatives Define Creativity: Definitions Reflect Different Types of Creativity. **Creativity Research Journal**. Sayı:14 No:1 Sayfa:55-67, 2002.
- 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
- Güleryüz, H. (2001). **Programlanmış ilkokuma 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.
- 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](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).
- 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=FULL&ts=1212076077&vtype=PQD&rqt=309&TS=1212076498&clientId=42977> (10 Mart 2008).



- Haşlaman, 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).
- 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=PRO&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).
- Hornig, J. S, Hong, J. C., ChanLin, L.J., Chang, S.H ve Chu, H.C. (2005). Creative Teachers And Creative Teaching Strategies. **International Journal of Consumer Studies**. Sayı:29 No:4 Sayfa 352- Temmuz 2005
- 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.
- İnam, A. (1993). **Yaraticılık (Temel Kavramlar ve Kuramlar)**. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı (25-26 Kasım 1993). Ankara.
- İnceoğlu, M. (2000). **Tutum-Algı İletişim**. Ankara: İmaj Yayınevi.
- [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).

- Kaldan, E. S. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kansu, N. (2008) **Yaratıcılık Nedir?** Afyon Kocatepe Üniversitesi. Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi. <http://www.egitim.aku.edu.tr/nkansu3.htm> (15 Şubat 2008).
- Karakış, Ö. (2006). Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karakoç, Ş. ve Nurettin Şimşek (2003). Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)** 4/1 Mayıs 2004. [http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/onceki\\_sayilar.asp?act=detay&ID=19](http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/onceki_sayilar.asp?act=detay&ID=19) (10 Kasım 2007).
- 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.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/HalitKaratay.pdf> (10 Kasım 2007)
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, F. (2006). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- 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, A. G. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı Ve Tutum. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kılıç, A. G. (2003). 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/](http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/)
- 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.
- Kingspark School, Dundee . Exploring the Creative Potential. [http://www.ltscotland.org.uk/creativity/images/creativity\\_casestudy\\_12\\_tcm4-122455.pdf](http://www.ltscotland.org.uk/creativity/images/creativity_casestudy_12_tcm4-122455.pdf) (20 Şubat 2008)
- Kovacıoğlu, N. Ş. (2006). İlköğretim İkinci Sınıflarda Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurdayıoğlu, M. (2007). Kötü Okuma Nedenleri. Mayıs Dergisi. Sayı:71 2007 [www.anafilya.org.htm](http://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](http://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](http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004_1/55-77.pdf) (20 Mart 2008).
- Leonard, D. A. ve Swap, W. C. (2005). **Kıvılcıklar Uçuşurken**. Çev: İbrahim Bingöl. İstanbul: Acar Matbaacılık.
- Mainemelis, C. (2002). Time and Timelessness: Creativity In (And Out Of) The Temporal Dimension. **Creativity Research Journal**. Sayı:14 No:2 ,2002.
- 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., ve Evans, G. W. (2002). The Potential Role of The Physical Environment in Fostering Creativity. **Creativity Research Journal**. Sayı:14 No:3&4 Sayfa:409-426, 2002.
- Morgan, C. T. (1995). **Psikolojiye Giriş**. Çev: Hüsni Arıcı ve diğerleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- 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](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). Sosya 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: inkılap Kitapevi.
- Özdemir, E. (1987 b). **Türkçe Öğretimi Klavuzu** (13. Basım). Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Özen, F. (2001). **Türkiye’de Okuma Alışkanlığı**. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- 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.
- Pilten, G. (2007). Anafikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Anafikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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., 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.
- Sarıtaş, E (2002). İşbirlikli Ve Geleneksel Sınıflardaki Başarılı Ve Başarısız Problem Çözücülerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, Tutumları Ve Edim Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Selçuk, G. S. (2004). Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Sever, S. (1997). **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme**. Anı Yayıncılık, Ankara.

- Shohamy, E.(1984). 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.
- Strichart, S. S. Ve Mangrum, C. T. (2002). **Teaching Learning Stratejies and Study Skills to Students with Learning Disabilities, Attention Deficit Disorders, or Special Needs**. A Pearson Education Company, Boston.
- 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).
- Tayşi, E. S. (2007). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (1981) Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi. Ankara: Gül Yayıncılık.  
<http://www.egitim.aku.edu.tr/htekin.htm> (11 Kasım 2007).
- Terzioğlu, T. (1993). **Bilimde Yaratıcılık, Yaratıcı Bilim Adamı**. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı (25-26 Kasım 1993). Ankara.

- 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.
- 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) <http://www.orduuniversitesi.com/ordu-universitesi-genel-haberler/turk-ogrenciler-dunya-ortalamasinin-altinda.html> (12 Ocak 2008).
- Temizyürek, F. (2008) Farklı Türdeki Metinlerin ilköğretim 8. Sınıflardaki Okuduğunu Anlamaya Etkisi. **Eurasian Journal of Educational Research**. 30, 141-152 (2008). <http://www.ejer.com.tr/pdfler/tr/923061236.pdf> (12 Nisan 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, İ. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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. (2006) İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.



- Üstündağ, T. (2005). **Yaratıcılığa Yolculuk**. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ward, T. B., Patterson, M.J. ve Sifonis, C.M. (2004). The Role of Specificity and Abstraction in Creative Idea Generation. **Creativity Research Journal**. Sayı:16 No:1 Sayfa:1-9, 2004.
- Wasserman, S. (1990). **Serious Players in the Primary Classroom**. Teachers College, Coulmbia Universtiy, 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.
- Yazıcı, K.(2006). Sosyal bilgiler ve Okuma Becerileri. **GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:26 sayı:1 ss:273-283 (2006).
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. **Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı: 18 (2007) [www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/07\\_Yenilmez.pdf](http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/07_Yenilmez.pdf)
- 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**  
**OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**  
**(ÖRNEK MADDELER)**

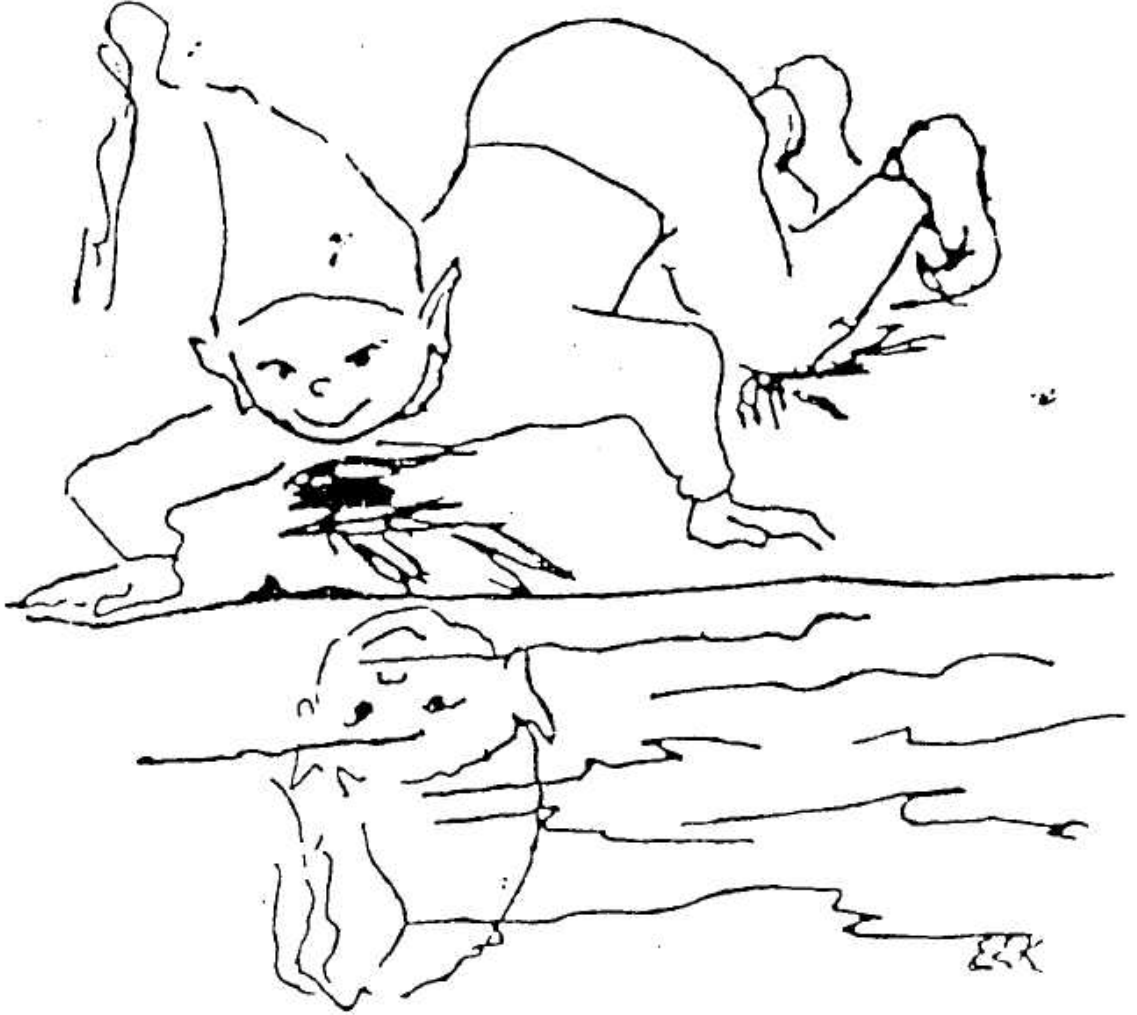
1. Okumak bana zor geliyor.	HK	KM	KS	KT	TK
2. Boş zamanlarımda severek okuyorum.	HK	KM	KS	KT	TK
3. Okumakla anadilimin gelişeceğini düşünüyorum.	HK	KM	KS	KT	TK
4. Arkadaşlarıma göre daha az okurum.	HK	KM	KS	KT	TK
5. Okurken canım sıkılıyor.	HK	KM	KS	KT	TK
6. Okudukça, yeni kitaplar okumak için daha çok istek duyuyorum.	HK	KM	KS	KT	TK
7. Okudukça sıkıntılarımdan uzaklaşıyorum.	HK	KM	KS	KT	TK
8. Ne zaman okumaya başlasam uykum gelir.	HK	KM	KS	KT	TK
9. Okudukça konuşmam da geliyor.	HK	KM	KS	KT	TK
10. Okuyabileceğim ortamın olmasını isterim.	HK	KM	KS	KT	TK
11. Okuduğumda kendimi mutsuz hissediyorum.	HK	KM	KS	KT	TK
12. Başka kültürleri tanımak için okuyorum.	HK	KM	KS	KT	TK

**EK 4**  
**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

### 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

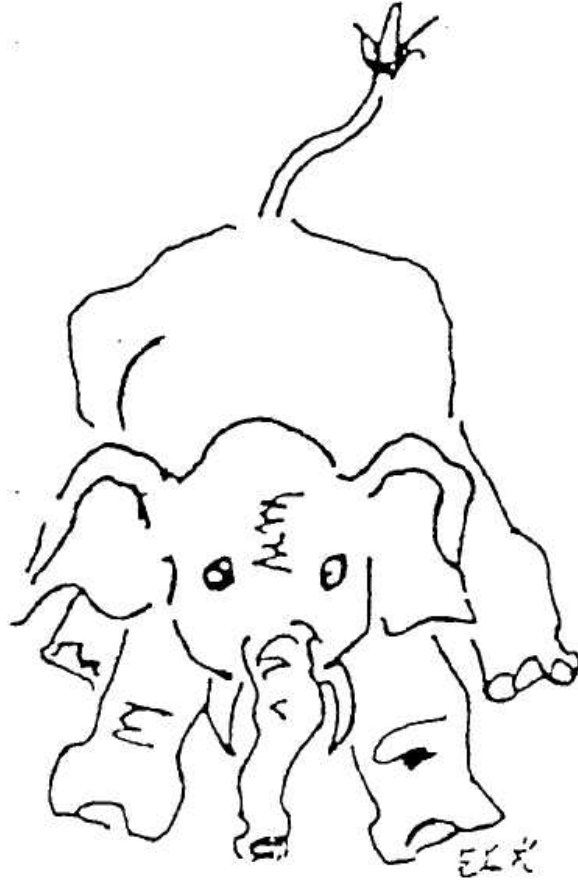
49

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

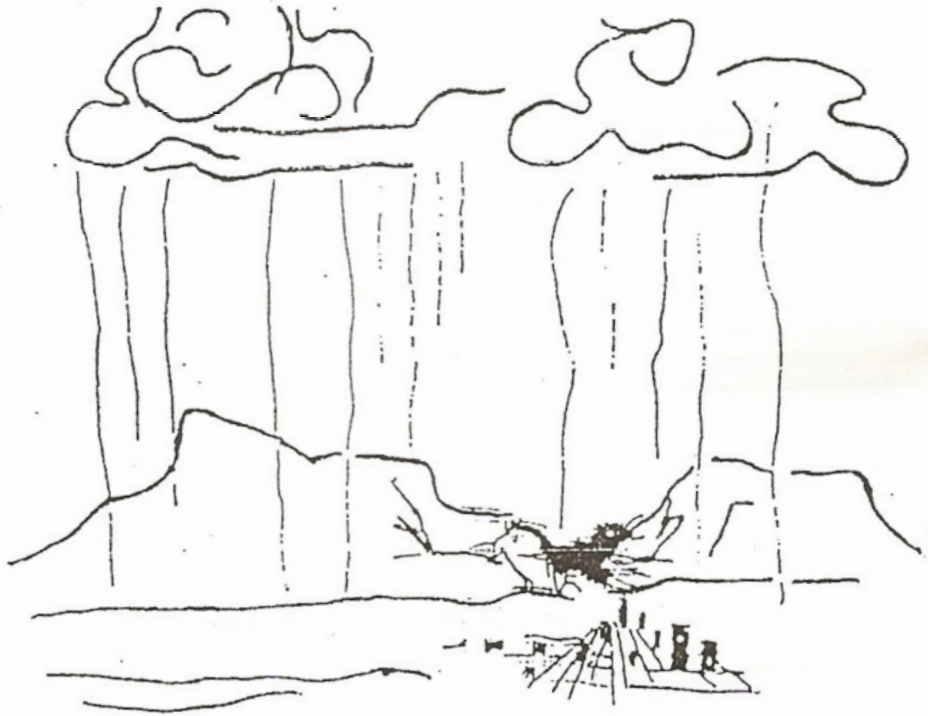
A series of horizontal lines for writing, corresponding to the numbers 26 through 49.

### 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.