

TC.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HİKÂYE OKUMANIN
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
YARATICILIK DÜZEYLERİNE VE
AKADEMİK BAŞARILARINA
ETKİSİ**

İlkay PALAMUT

**İZMİR
2008**

TC.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HİKÂYE OKUMANIN
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
YARATICILIK DÜZEYLERİNE VE
AKADEMİK BAŞARILARINA
ETKİSİ**

İlkay PALAMUT

Danışman

Yrd. Doç. Mehmet ÖZER

**İZMİR
2008**

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Hikâye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu doğrularım.

.../.../2008

İlkay PALAMUT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Bu çalışma,

Jürimiz tarafından.....

Anabilim Dalı..... Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS/
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Adı-Soyadı

Üye.....

Adı-Soyadı

Üye.....

Adı-Soyadı

ONAYLI POSTA Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu
onaylarım.

...../...../2008

Prof. Dr.

Enstitü Müdürü

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

***Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tezin yazarının

Soyadı: Palamut

Adı: İlkay

Tezin Türkçe Adı: Hikâye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık
Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Effects of Reading Story on Primary Students
Creativity and Academic Success

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül
Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri
Enstitüsü

Yılı: 2008

Tezin Türü: Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 132

Referans Sayısı:

Tez Danışmanlarının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Mehmet

Soyadı: Özer

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. Türkçe Öğretimi
2. Okuma
3. Okuduğunu Anlama
4. Hikâye Okuma
5. Yaratıcılık
6. Akademik Başarı

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Turkish Teaching
2. Reading
3. Reading Comprehension
4. Reading a Story
5. Creativity
6. Academic Success

Tarih:

İmza:

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın oluşmasında pek çok değerli insanın yardım ve katkıları olmuştur. Araştırmanın başlangıcından itibaren, her aşamasında benden yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen, çok değerli, saygıdeğer hocam Prof. Dr. Enver Tahir RIZA'ya;

Araştırmam boyunca bana her türlü desteği veren, gerekli yönlendirmeler yaparak görüş ve önerileriyle bana yardımcı olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Özer'e;

Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin puanlanmasında yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Erdoğan Tezci'ye;

Uygulama yaptığım Eskişehir Mihalgazi İlköğretim Okulu'nda görev yapan değerli idarecilerime ve öğretmen arkadaşlarıma, istekle ve büyük çaba harcayarak çalışmaya katılan sevgili 4. ve 5. sınıf öğrencilerine;

İstatistiksel işlemler konusunda yardımcı olan Ferhat TEKEŞ'e;

Maddi ve manevi katkılarıyla beni sürekli destekleyen, varlıklarıyla bana güç veren, sonuna kadar bana güvenen sevgili anneme, babama ve kardeşime;

Çalışmamın başından sonuna kadar her zaman yanımda olan ve beni destekleyen sevgili eşim Selim PALAMUT'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	
YEMİN METNİ.....	
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ.....	
TEZ VERİ FORMU.....	
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	v
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	x
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Amaç ve Önemi.....	4
1.3 Problem Cümlesi.....	5
1.4 Alt Problemler.....	5
1.5 Sayıtlar.....	7
1.6 Sınırlılıklar.....	7
1.7 Tanımlar.....	7
1.8 Kısaltmalar.....	9
BÖLÜM 2.....	10
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1 Okumanın Önemi ve İşlemi.....	10
2.1.1 Okuma Eğitiminde Öğretmene Düşen Görevler.....	15
2.1.2 Okuma Eğitiminde Öğrenciye Düşen Görevler.....	17
2.2 Okuma Alışkanlığı Nedir?	18
2.3 Okuduğunu Anlama.....	21
2.4 Hikâye Okumanın Önemi.....	24

2.5 Yaratıcılık	25
2.5.1 Yaratıcılık Kuramları.....	26
2.5.2 Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler.....	28
2.5.3 Yaratıcılığı Geliştirme Yolları.....	32
2.5.4 Yaratıcılığın Öğretilmesinde Öneriler.....	32
2.5.5 Yaratıcılığın Gelişmesini Engelleyen Faktörler.....	35
2.5.6. Yaratıcı Birey ve Özellikleri.....	37
2.6 Yurt İçinde Yaratıcılıkla İlgili Yapılan Çalışmalar.....	40
2.7 Yurt İçinde Okuduğunu Anlama Konusuyla İlgili Yapılan Çalışmalar....	44
BÖLÜM 3.....	53
YÖNTEM.....	53
3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	53
3.2 ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİ.....	54
3.2.1. Bağımsız Değişkenler.....	54
3.2.2. Bağımlı Değişkenler.....	54
3.3 EVREN VE ÖRNEKLEM.....	54
3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	54
3.4.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	55
3.4.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi.....	57
3.5 UYGULAMA.....	59
3.6 Verilerin Değerlendirilmesi.....	60
3.6.1 OABT İle Toplanan Verilerin Değerlendirilmesi.....	60
3.6.2 TYDTSA İle Toplanan Verilerin Değerlendirilmesi.....	60
3.7 VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ.....	61
BÖLÜM 4.....	63
BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
4.1 Başarıya İlişkin Bulgular.....	63
4.1.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular.....	63
4.1.2 Öntest Puanları Arasında Karşılaştırma.....	64
4.1.3 Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma.....	65
4.1.3.1. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanları	
Arasında Karşılaştırma.....	65

4.1.3.2. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma.....	66
4.1.4 Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma.....	67
4.2 Yaratıcılığa İlişkin Bulgular.....	69
4.2.1 Torrance Yaratıcı Düşünce Testine İlişkin Genel Bulgular.....	69
4.2.2 Öntest Puanları Arasında Karşılaştırma	70
4.2.3 Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma.....	71
4.2.3.1 Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma.....	71
4.2.3.2 Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma.....	73
4.2.4 Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma.....	75
4.3 Cinsiyetin Başarıya ve Yaratıcılığa Etkisi.....	77
4.3.1 Cinsiyetin OABT Puanları Üzerinde Etkisi.....	77
4.3.2 Cinsiyetin TYDTSA Puanları Üzerinde Etkisi.....	78
4.4 Sınıf Faktörünün Başarıya ve Yaratıcılığa Etkisi.....	79
4.4.1 Sınıf Faktörünün OABT Puanları Üzerinde Etkisi.....	79
4.4.2 Sınıf Faktörünün TYDTSA Puanları Üzerinde Etkisi.....	80
4.5. Araştırma Öncesi ve Sonrasında Hikâye Okumanın Okuma Alışkanlığına Etkisi.....	81
BÖLÜM 5.....	84
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
5.1 SONUÇ.....	84
5.2 ÖNERİLER.....	86
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	86
5.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	86
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	95

Ek 1. Okuduğunu Anlama 4. 5. Sınıf Kazanımları.....	95
Ek 2. Geçerlilik Tablosu.....	96
Ek 3 Hikâye Okuma Sözleşmesi.....	97
Ek 4 Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	98
Ek 5 Cevap Anahtarı.....	104
Ek 6 Deney Grubuna Okutulan Hikâyeler.....	105
Ek 7 Hikâye Okuma Balonu.....	107
Ek 8 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu	108

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Deney Deseni.....	53
Tablo 2. Örneklem Grubu.....	54
Tablo 3. Test Geliştirme İçin Kullanılan Örneklem Grubu.....	55
Tablo 4. Test Genel İstatistik Bilgileri.....	56
Tablo 5. Ayırt Edicilik Tablosu.....	56
Tablo 6. OABT İlişkin Bulgular.....	64
Tablo 7. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun	
OABT Öntest Puanlarına Ait Bulgular.....	65
Tablo 8. Deney Grubunun OABT Puanlarına Ait Bulgular.....	66
Tablo 9. Kontrol Grubunun OABT Puanlarına Ait Bulgular.....	67
Tablo 10. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun	
OABT Sontest Puanlarına Ait Bulgular.....	68
Tablo 11. TYDTSA İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 12. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun	
Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Alt Boyutlarına Göre	
TYDTSA Öntest Puanlarına Ait Bulgular.....	70
Tablo 13. Deney Grubunun	
Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Alt Boyutlarına Göre	
TYDTSA Puanlarına Ait Bulgular.....	72
Tablo 14. Kontrol Grubunun	
Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Alt Boyutlarına Göre	
TYDTSA Puanlarına Ait Bulgular.....	74
Tablo 15. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun	
Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Alt Boyutlarına Göre	
TYDTSA Sontest Puanlarına Ait Bulgular.....	75
Tablo 16. Deney Grubunda Cinsiyet Faktörü ve OABT’ne İlişkin Bulgular....	77
Tablo 17. Deney Grubunda Cinsiyet Faktörü ve TYDTSA’a İlişkin Bulgular..	78
Tablo 18. Deney Grubunda Sınıf Faktörü ve OABT’ne İlişkin Bulgular.....	80
Tablo 19. Deney Grubunda Sınıf Faktörü ve TYDTSA’a İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 20. Deney Grubu Öğrencilerinin Kitap Okuma Sayıları.....	83

Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Kitap Okuma Sayıları.....	83
---	-----------

ÖZET

Hikâye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi

İlkay PALAMUT

Bu araştırmada, hikâye okumanın ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Araştırma, Eskişehir ili, Mihalgazi İlköğretim Okulu'nda 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deney grubunda 30, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 50 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma 2006- 2007 öğretim yılında, 5 Mart- 11 Mayıs tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Deney grubuna iki aylık hikâye okuma kapsamında 60 adet hikâye okutulmuştur.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, temelde Torrance'ın geliştirdiği "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11,5 paket programı kullanılarak, verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve *t* testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi tek yönlü en az 0.05 olarak aranmıştır.

Araştırmanın başlıca bulguları aşağıda verilmiştir:

1. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu ile hiçbir müdahale yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

2. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu ile hiçbir müdahale yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

3. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile yaratıcılığın akıcılık ve özgünlük boyutunda anlamlı farklılık yoktur. Ancak yaratıcılığın esneklik boyutunda kızların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

5. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaşları ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

6. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaşları ile yaratıcılığın akıcılık boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak yaratıcılığın esneklik ve özgünlük boyutunda 5. sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

7. Hikâye okuma kampanyası, hem deney grubu öğrencilerinde hem de kontrol grubu öğrencilerinde okuma alışkanlığını arttırmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Öğretimi, Okuma, Okuduğunu Anlama, Hikâye Okuma, Yaratıcılık, Akademik Başarı.

ABSTRACT

Effects of Reading Story on Primary Students Creativity and Academical Success

İlkay PALAMUT

In this research, the effects of story reading on primary fourth and fifth students reading comprehension success and creativity were examined.

This research was applied with 30 students of the experimental group and 20 students of the control group (total 50 students) of the fourth and fifth students between March 5 and May 11 during the 2006-2007 academic year in the Mihalgazi Primary School, in Eskişehir.

In this research experimental design was applied. Experimental group read with in story reading compaign 60 stories during two monts.

The instruments used in this research were Torrance Creative Thinking Test (Oral Form A) and Reading Comprehension Success Test which was prepared by researcher.

The aritmetic mean, standart deviation and *t*- test were applied on data by using SPSS 11,5 in analyzing the data which were collected using directional 0.05 level of signficance.

The main results of the research are given in the following:

1. There was a meainingful difference in the students' success in reading comprehension between the experimental and the control group.

2. There was a meaningful difference in the levels of creativity (fluency, flexibility, originality) between the experimental group and the control group.
3. There wasn't a meaningful difference between the experimental group's students' sex with the success on reading comprehension.
4. There wasn't a meaningful difference between the experimental group's students' sex with fluency and originality dimension of creativity but there was a meaningful difference in favour of the girls about flexibility dimension of creativity.
5. There was a meaningful difference between the experimental group's students' age with the success on reading comprehension.
6. There wasn't a meaningful difference between the experimental group's students' age with fluency dimension of creativity but there was a meaningful difference in favour of the girls about flexibility and originality dimension of creativity.
7. The campaign of reading a story raises the habit of reading on both the students of the experimental group and the students of the control group.

Key Words: Turkish Teaching, Reading, Reading Comprehension, Reading a Story, Creativity, Academic Success.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmamızın gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, çalışmanın amaç ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okumak, çağdaş olmanın ölçülerindendir. Toplumun gelişmelere ve değişmelere kolaylıkla uyum sağlaması için özgür düşünceye sahip, olaylara eleştirel yaklaşabilen bireylere ihtiyaç vardır. Ayrıca, eleştiriyle beraber öncelikle kişilere okuma bilincinin kazandırılması gerekir.

Bilginin sürekli olarak gelişmesi, teknoloji alanındaki hızlı ilerlemeler, insan ihtiyaçlarının artması, dünyada olup biten bütün gelişmeler, bu yeniliklerden haberdar olmak, kişinin anlama düzeyine göre değişiklik gösterir. Bilgiye ulaşmanın, onu sürekli güncelleştirmenin yollarından olan okumak, anlama becerisinin temelini oluşturur.

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2005: 16-17) Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencileri:

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerinin geliştirilmesi,

2. Türkçe'nin sevdirmesi, doğru ve etkili kullanılması,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi,
4. Metinler arası düşünme becerilerinin geliştirilerek söz varlığının zenginleştirilmesi,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerinin geliştirilmesi,
10. Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel ve sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama; milli duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
11. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımaları,
12. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılması,

yönlerinden yetiştirmek, onlara yardımcı olmak ve yol göstermek olarak açıklanmıştır.

Okul öğretiminin ilk yıllarında, okumanın öğrenilmesi için okullarda planlı bir okuma eğitimi verilmektedir. Sınıflar ilerledikçe, okumanın önemi daha da artmaktadır. Ancak, yalnızca okumayı bilme, yazılı materyallerden bilgi edinme için yeterli değildir. Okul yılları ilerledikçe okuma işi daha karmaşık ve zor hale gelir. Öğrenciler değişik biçimlerde organize edilmiş kitapları okuyup, kitaplarda öne sürülen görüşleri anlamak, onları yorumlamak, değerlendirmek, eleştirmek gibi üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren becerilere ihtiyaç duyarlar. Tüm bunlar temel okuma becerilerinin ötesinde öğrencilerin çok amaçlı okuma becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Yıldırım ve diğer., 2000: 59).

Okuma, kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan bir eylemdir. Kişi sadece ders içerikli değil, ders dışı kitaplar da okuyarak farklı yerleri, yaşantıları tanıyabilir, yeni tatları öğrenebilir. Genel bir tanımla okuma; “Ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan bir takım alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisidir” (Kimmel ve Segel, 1983; Gönen ve diğer., 2004’ten alıntı).

Rıza (2004, 181) bol bol okumanın öğrenci üzerinde olumlu bir etki yaratıp onların materyal geliştirmede ilerleme sağlayacağını, olaylara farklı yönlerden bakabilme yeteneğini kazandıracağını ve yeni düşüncelere yelken açacağını vurgular.

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (2005: 20-21) okuma; “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” tir. Bu sürece harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından, dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler; ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dilbilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır.

Günümüzün ihtiyaç duyduğu insan tipi, okuduğunu, dinlediğini veya izlediğini aynen tekrarlayan değil; onu geliştirme, sorgulama ve yorumlama yeteneklerine sahip bir bireydir. Bütün bu yeterliklerin kazanılması etkili okuma alışkanlığının edinilmesine bağlıdır. Bunun sağlanması da öncelikle okumaya karşı olumlu tutumların geliştirilmesiyle mümkündür.

1.2. Amaç ve Önemi

Hayatın her alanında okumaya karşı büyük ihtiyaç duyulur. Bununla birlikte hem eğitim yaşamının hem de sosyal yaşamın oluşturulmasında okuduğunu anlamaya yönelik ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim açısından bakacak olursak okullarımızda öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmak gerekmektedir. Çünkü bireylerin büyük bir çoğunluğu okul hayatını bitirdikten sonra yaşamının geri kalan kısmında zorunlu olmadıkça okumamaktadır.

Ülkemizde Türkçe dersinde okuduğunu anlama çalışmaları gerçek amacına ulaşamamaktadır. Okula büyük bir heyecanla başlayan, okumaya meraklı öğrenciler zaman içinde bu isteklerini yitirmekte, sadece zorunlu olduklarında, diğer bir deyişle, sınıflarını geçebilmek için okumaktadırlar. Okuduğunu anlama çalışmaları geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenci pasif alıcı durumundadır. Öğretmenler öğretim sürecinin merkezinde yer almakta, sınavlarda yanıtları metindekiyle sözcüğü sözcüğüne aynı istemektedirler. Bu durumda öğrenciler okuduğunu anlamaya çalışmak yerine ezberlemektedirler. Bu da öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde güçlüklerle karşılaşmasına ve okumaya yönelik olumsuz tutumlar oluşturmaya yol açmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda öğrencilerimizin okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmadıkları, okumaya zaman ayırmadıkları saptanmıştır (Kılıç, 2004: 35).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek; düşünen, anlayan, eleştiren, okudukları arasında önemli ilişkiler kuran ve yeni bilgilere ulaşan öğrenciler olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir.

Yeni uygulanan ilköğretim programını (MEB, 2005: 21) dikkatlice incelediğimizde; programda, anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okuma üzerinde çok durulduğu gözlenmektedir. Programın vizyonunda okumaktan ve

öğrenmekten zevk alan bireylerden oluşan bir toplum hedeflendiği görülmektedir. Öğrencilere kazandırılacak beceriler arasında “Yaratıcı düşünce” kavramı da yer almaktadır. Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmakta, ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Teknoloji çağının sorumluluklarını yerine getirebilecek, yeni bilgiler üretebilecek bireyler yetiştirmede aileye de görevlerin düştüğü belirtilmektedir. Okullarda uygulanmakta olan bu programın ışığında da yaptığımız bu çalışmanın öğrencilerimizin yaratıcı düşüncelerine destek sağlayacağını umuyoruz.

Araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etki eden bazı değişiklikleri tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri okuduğunu anlama becerileri ve yaratıcılık yönlerinden incelenmiş, bu becerilere etki eden faktörler saptanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Hikâye okumanın İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve akademik başarıları üzerine etkileri nelerdir?

1.4. Alt Problemler

1. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin başarı öntesti puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin başarı öntesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin başarı öntesti puan ortalamaları ile başarı sontesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin başarı öntesti puan ortalamaları ile başarı sontesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin başarı sıntesti puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin başarı sıntesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık öntesti puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık öntesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık öntesti puan ortalamaları ile yaratıcılık sıntesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık öntesti puan ortalamaları ile yaratıcılık sıntesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık sıntesti puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık sıntesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile okuduğunu anlama başarı sıntesti puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile yaratıcılık sıntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri içinden 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarı sıntesti puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

12. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri içinden 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında yaratıcılık son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

13. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin araştırma öncesi ve araştırma sonrasında okuma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Araştırma sırasında kullanılan testleri öğrenciler içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Uygulama sırasında kullanılan ölçme araçları konusunda başvuru uzman görüşleri yeterlidir.
3. Öğrencilerin yaratıcılıklarına, hikaye okumalarından başka bir etken karışmamıştır

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Eskişehir ili Mihalgazi İlköğretim okulunda uygulanmıştır.
1. Bu araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür.
2. Bu araştırma, 2006-2007 öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Kontrol grubu öğrencilerinin deney süresince hikaye okumaları göz önünde bulundurulmamıştır.

1.7. Tanımlar

Türkçe Öğretimi : Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığını edinmeleri amacıyla yapılan öğretimdir (Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 14).

Kişilerin ilköğretimden başlayarak eğitim hayatının sonuna kadar etkili iletişim becerileri kazanmalarını sağlayan, anadilimizi kullanmak için dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmalarını sağlayan, belli bir süreç içinde yapılan plânlı bir amaca hizmet eden öğretimdir.

Okuduğunu Anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Bize aktarılacak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

Okuduğunu anlamak, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmektir.

Hikâye : İnsanların başından geçmiş ya da geçebilecek soydan olayları anlatan kahramanları az olan romandan kısa olan yazıdır (Akalin, 1984: 136).

Hikâyeler yaşanmış ya da tasarlanmış bir durumu kişileri ve çevresi sınırlı olarak hızlı bir şekilde ilerleterek anlatan çok kısa yazılardır.

Yaratıcılık : Önceden bilinenlerle ilgili yeni ilişkiler kurmak, yeni bir kullanıma varmak veya yeni bir ifadeyi bulmak ya da yeni bir çözüme varmaktır (Rıza, 2004: 21).

Kısaca yaratıcılık, kavramlar arasında yeni ilişkiler kurabilmek, yeniliklere açık olmak, kişilere çekici gelen farklı düşünceler üretmektir.

1.8. Kısaltmalar

OABT : Öğrencilerin okuduklarını anlamaya yönelik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 25 soruluk başarı testi.

TYDTSA : E. P. Torrance tarafından bireylerin yaratıcılıklarını ölçmek için geliştirilmiş 7 etkinlikten oluşan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu.

Kullanılan İstatistiksel Kısaltmalar

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama
 SS : Standart Sapma
 n : Katılımcı Sayısı
 r : Korelasyon
 t : t Testi

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmayla ilgili kavramlar, yaratıcılık ve okuduğunu anlama konularında yapılmış olan ilgili araştırmalar üzerinde durulmaktadır.

2.1. Okumanın Önemi ve İşlevi

Okuma işlemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 1999: 59).

Okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönleri bulunmaktadır. Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Bu okumanın fizyolojik yönüdür. Öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Ayrıca okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Okuma, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Bireyler topluma uyum sağlamak için okurlar. Okuma toplumun gelişmiş olmasına da bağlıdır. Gelişmiş toplumlarda okumak ilerlemenin bir göstergesi olarak ele alınırken, gelişmemiş toplumlarda okumayan bir nesil tehlikesi söz konusudur (Demirel, 1999:60).

Sever'e (2000: 14) göre okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir. Her metin bir dil ürünüdür. Dilin yapı taşlarını sözcükler oluşturur. Okunan bir metnin anlaşılması dil ve düşünce etkileşimini gerektirir. Anlamaya dayalı okuma eylemi, insan bilincini oluşturan ve geliştiren bir süreçtir. Okuma,

bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duyuşsal boyutlu değişimlere neden olabilir. Özellikle yazınsal metinler, insanlığın duygu ve düşünce birikimini en zengin ve etkili biçimde ortaya koyan ürünlerdir. Okunması, bireyleri çeşitli duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaştırır. Okuma, bireylerin hoşgörü kazanma, özdeşim kurma gibi duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasında ve beğenilerinin yükseltilmesinde etkili olan bir süreçtir. Kural ve tekniğine uygun olarak yapılan sesli ve sesiz okuma ise devinişsel boyuta örnektir.

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

Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 2006: 211).

Okuma eylemi bireyin yaşantısında önemli bir alanı kapsamaktadır. Okumanın bireysel ve sosyal yaşamda büyük ölçüde yer alması, bireyleri farklı nedenlerle, farklı türlerde okumaya yönlendirir. Okuma nedeni her ne olursa olsun birey okudukça daha iyi düşünebilir, yaşama farklı açılardan bakabilir, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir ve yaşamın her alanında daha başarılı olabilir. Okuma eyleminin, bireyin yaşamında olumlu etkiler yapabilmesi, amaçlarına ulaşabilmesi için, birey okuduğu metni başarılı bir biçimde anlamalı, anlamlandırmalı ve değerlendirmelidir. Okuma eylemi, metni başarılı bir biçimde anlamının temel olduğu, karmaşık pek çok bileşenin kullanımını birleştirilmesini içerir (Suna, 2006:7).

Demirel (1999: 62), okuma öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan okuma becerilerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu tahmin etme.
2. Okunan bir metne uygun başlık bulma.
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamının ne olduğunu kestirme.

4. Okunan bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma.
5. Okunan bir metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme.
6. Okunan metinle ilgili bilgileri kullanma.
7. Okunan metinle ilgili özet çıkarma.

(Yıldırım ve diğer., 2000: 61-74), okumanın nasıl gerçekleştiğini şu şekilde açıklar. Yazılı bir metindeki sembolleri gözlerimiz aracılığıyla algılarız. Bu semboller doğrudan beynimize gider. Bu arada uzun süreli hafızamız devreye girerek beyne gelen bu yeni kelimelerin anlamlarını tarar. Eğer orada bu kelimelerin anlamları varsa, bu anlamlar çevresinde okunan sembolere anlamlar verilir. Bunun için okuma sürecinde geçmiş bilgi ve deneyimlerin çok büyük önemi vardır. Bu nedenle sürekli okumak, değişik kişilerle konuşmak etkili okumada önemli avantajlar sağlar. Tüm etkinlikler, dil dağarcığımızı zenginleştirir. Bu zenginlik ise, okuduğumuzu daha hızlı ve etkili anlamamıza yardım eder.

Yıldırım ve diğer., (2000: 61-74) okuma sırasında etkili okumayı sağlayacak becerileri aşağıda sıralar:

1. Okurken Zihinde Anlamayı Kontrol Etme

Okuma süreci devam ederken, okuyucun bu süreci aktif olarak izlemesi gerekir. Bu, bir düşünce sürecinin yani zihnin iç gözlemidir. Beyne gelen her cümle, paragrafın okuyucu için bir anlam oluşturup oluşturmadığının kontrol edilmesidir. Bu işlemin yalnızca okurken değil, sınıfta dersi dinlerken de yapılması gerekir. Bilişsel farkındalık (metacognition) olarak adlandırılan bu işlemin öğrenme sürecine çok büyük katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır.

2. Metin Hakkında Soru Sorma

Öğrenciler, anlamının oluşup oluşmadığını yalnızca okurken değil, okuma bittikten sonra da kontrol etmelidir. Bu amaç için, okunan bölüm bittikten sonra, o bölüm hakkında kendi kendinize sorular sormak ve bu soruları cevaplamak yararlı olur.

3. Okunan Metnin Özetini Yapma

Okunan metnin kalıcı olabilmesi için kullanılması gereken önemli bir strateji ise, okunan metnin grafikle ya da yazıyla bir özetinin yapılmasıdır.

Bir metnin özetlenmesi için, bu konudaki becerinin geliştirmiş olması gerektirir. Çünkü özet yapmak kolay bir iş değildir. Okumadan önce veya sonra ana hatların kısaca belirlenmesi anlamının kalıcılığını artırır.

4. Okurken Alt-Çizme

Okurken, metnin önemli bölümlerinin altını çizmek okuyucuyu aktif kılar. Çünkü, okuyucu metindeki önemli noktaları ve düşünceleri sürekli tarar ve karar verir. Alt-çizme birçok açıdan etkili okumaya katkı sağlar.

Araştırmalar, okuduğunun altını çizerek ders çalışan öğrencilerin, altını çizmeden doğrudan okuyan ya da daha önce başkaları tarafından atı çizili kitapları okuyan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir (Schnell ve Rocchio, 1975; Yıldırım ve diğer., 2000’ den alıntı).

5. Okurken Not Alma

Not alma, okunan metni daha kalıcı hale getirmek için kullanılan etkili bir yöntemdir. Okuma sırasında iki türlü not alınabilir: Birincisi, okunan kitabın kenar boşluklarına alınan notlardır. Etkili okuyucular, okuma sırasında metnin yazarıyla konuşuyor ya da tartışıyor gibi okurlar. Bir başka deyişle, okurken düşünürler ve bazı düşüncelerini sayfa boşluğuna ya da ayrı bir kağıda not ederler. Etkili okuyucular daima okudukları konular üzerinde düşünür, daha önce o konuda bildikleriyle karşılaştırır ve özümseyerek zihinlerine yerleştirirler.

6. “İncele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir” Tekniğiyle Okuma

Bu teknik İngilizce “Survey-Question-Read-Recite-Review” kelimelerinin baş harflerinden oluşan SQ3R tekniği olarak bilinmekte ve etkili okuma

eğitiminde çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu teknik beş aşamadan oluşmaktadır:

1. Metnin ana hatlarıyla incelenmesi
2. Konu başlıklarından soruların üretilmesi
3. Metnin okunması
4. Sorulan sorular çerçevesinde metinden cevapların çıkarılması
5. Metnin son bir defa gözden geçirilmesi

Bu teknik, başlangıçta zaman alıcı ve sıkıcı görülebilir. Ancak, zaman geçtikçe ve okuduğunu anlamada başarı arttıkça bu teknik, okuma alışkanlığının ayrılmaz bir parçası haline gelecektir.

Rıza (2004: 281), öğrencilerin bilgi birikimine sahip olmaları için ilköğretimin ilk yıllarından itibaren okumaya yönlendirilmeleri gerektiğini, okuma alışkanlığı kazandırılmasını ve geliştirilmesini vurgular. Özellikle hızlı okuma teknikleri öğretilmelidir. Öğrencilere kütüphaneleri nasıl kullanacakları öğretmek ise diğer önemli bir etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciler kütüphanelerde bilgi kaynağına nasıl ulaşacaklarını, kitapların nasıl sınıflandığını, dergi, gazete, sözlük ve ansiklopedilerin nerede bulunduğunu görürler.

Çıkla (2005: 93), çocuklara okumayı sevdirmenin faydalarını şu şekilde sıralar:

1. Okul çağından önce, anne ve baba, çocuğa uykudan önce masal, hikâye, fıkra türünden metinler anlatmalı veya okumalı.
2. Okul çağında, çocuğun yaşına, ilgi ve düzeyine uygun yayınlar anne-babalar tarafından çocuğa ulaştırılmalı ve çocuk bunları okumak için teşvik edilmeli.

3. Okul çağından itibaren, çocuğun ileriki yaşlarda okumayı seven bir birey olabilmesi için, çocuk ödüllendirilmeli.

4. Çocuk, evde anne ve babasının sık sık gazete, dergi, kitap okuduğunu görmeli.

2.1.1. Okuma Eğitiminde Öğretmene Düşen Görevler

Yalçın (2002: 55-56), okuma eğitimi gerçekleştirken öğretmenin yapması gereken çalışmaları sıralar:

1. Okuma eğitimi sürekli ve planlı olarak yapılan bir eğitim sonunda gelişir. Eğitime verilen ara veya kesintiler okuma eğitiminin gelişmesini engelleyen faktörler arasında yer almaktadır.

Çocukta okuma eğitimi 15 yaşın sonuna kadar planlı ve sürekli bir biçimde yapıldıktan sonra okuma alışkanlığı oluşur. Bireyin bundan sonra hayatı boyunca okuyacağı gazeteler ve zevk için okuyacağı kültür kitapları ile ömrünün sonuna kadar gelişir. Okuma eğitimi bu bakımdan bir ağaca benzetebiliriz. Bu ağacın sürekli gelişmesi ve serpilmesi için köklerinin oluşturulması gerekmektedir. Ağaç köklerinde yer alan gelişmeler şunlardır:

a. Konuşma ve Dinleme.

f. Gözün Soldan Sağa Hareketi

b. Görsel Sınıflandırma.

g. Kelimeye Karşı Bakışı.

c. Alfabenin Öğretimi.

ğ. Tanımlama Yeteneği.

d. Düşünme Yeteneği.

h. Kelime Anlamlandırma Yeteneği.

e. İşitme Ayrımı.

2. Okuma eğitiminde uygulanan yöntem de önemlidir. Bir öğretmen okuma eğitimi için sürekli yeni yöntemler deniyorsa, bu yöntemler ne kadar iyi ve gelişmiş olursa olsun okuma eğitimi engellemektedir. Karşılaştırma yapacak

olursak, iyi ve gelişmiş bir yöntem olmamasına rağmen sürekli ve planlı bir biçimde uygulanan okuma eğitiminin başarısı, iyi ve gelişmiş bir çok yöntemin değiştirilerek uygulanması sonucunda elde edilecek başarıdan daha çok olmaktadır. Çünkü bir noktada eğitim bir geleneğin beyinde yerleşmesidir. Bu nedenle öğretmenlerin okuma eğitimi için seçecekleri yöntemi önceden çok iyi araştırmaları, belirlemeleri ve belirli bir öğretim boyunca değiştirmeden uygulamaları gereklidir.

3. Okuma eğitimini etkileyen psikolojik faktörler arasında öğretmenin sınıf içi tutum ve davranışları önemli bir yer tutmaktadır. Çok katı bir eğitim anlayışı olan bir öğretmenin yürüteceği bu eğitim tarzı, okuma eğitiminde olumsuz bir etki yaratacaktır. Öğrenci her an cezalandırılma korkusu içinde girişimci olmaktan çok içine kapanacaktır. Ancak çocuğu bu durumdan, hataların öğretmen tarafından doğal karşılanmasıyla kurtarmak mümkündür. Çünkü, öğrencide hata yapma korkusu, okuma hızının düşmesine, kekeleme ve okuma bozukluğuna neden olabilir.

Öğretmenin sınıfta aşırı serbest hareketleri de okuma eğitiminin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olur. Bu durumda çocuklar kendileri için önemli olan bu durumu anlamayıp ilgi ve dikkatlerini başka yöne çevirirler.

Öğretmenin her iki durumdan da kaçınması, öğrencileri kendi planladığı yöne doğru sıkmadan, korkutmadan ve onları ikna ederek yönlendirmesi gerekir. Öğretmenin sınıftaki tutum ve davranışları sınıfın yapısına göre ama asla dersin amacının dışına çıkmadan yapılmalıdır. Öğretmen daima cesaretlendirici olmalıdır.

4. Okuma eğitiminde gelişme sağlayabilmek için öğretmen, öğrencilerin sınıf içindeki gelişmelerini yakından takip etmelidir.

5. Öğretmen kendisine daima şu soruyu sormalıdır: Öğrenciler okudukları metne eleştireci bir gözle bakabiliyorlar mı?

Çocuk, okuma eğitimi ile birlikte muhakeme yeteneği kazanabiliyorsa, derste edindiği bilgi ve duygu alanlarını beyninin süzgecinden geçirebiliyorsa okuma eğitimi başarıya ulaşmış demektir.

6. Öğrencilerin okuyacakları metinler, çocuğun yaş düzeyine göre hayal gücünü besleyici, başkalarından yardım almadan yeni düşünceler üretmesine yardımcı bir özellik taşımalıdır.

2.1.2. Okuma Eğitiminde Öğrenciye Düşen Görevler

Yalçın (2002: 64-65), okuma eğitimi gerçekleştirirken öğrencilerin yapması gereken çalışmaların olduğu belirtir ve aşağıda bu çalışmaları sıralar:

1. Öğrenci okuduğu bir metinle ilgili olarak okumaya başlamadan önce kendi kendisine “Bunu niçin okuyorum?” diye sormalı ve bu okuduğu şeyin kendisi için gerekli olduğuna inanmalıdır. Bu, onu motive ettiği gibi eğitim süresince edindiği bilgileri özümsemesine yardımcı olacaktır.
2. Öğrenci, “Bu metni veya kitabı kim ve niçin yazdı?” sorusunu kendi kendine soracak araştırmacı nitelikte yetiştirilmelidir. Okuma eğitiminde, çocuğun metinle sağlıklı bir ilgi kurmasını sağlayacak olan bu sorulara aldığı inandırıcı cevaplar, okuma eğitimini olumlu bir biçimde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.
3. Öğrenci kendisine “ Yazarın anlatmak istediklerini anlar mıyım?” sorusunu sormalı ve buna “Evet anlayabilirim.” şeklinde olumlu cevap verebilmelidir. Eğer metni anlayamayacağı düşüncesi ile okumaya başlarsa, okuma eğitiminin başarısı düşecektir. Öğrencide okumaya başladığı andan itibaren var olan anlamama korkusunun yenilmesi, okuma eğitimini etkileyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada öğrenciye öz güven aşılayıcı temel bilgileri ve yönlendirmeleri vererek öğrencide okuma konusunda girişimci bir mantık kazandırmalıdır.

Sever (2000: 16) Türkçe öğretimiyle, öğrencilere okuma ile ilgili davranışların kazandırılmasında iki temel bileşen üzerinde durulduğunu söyler.

1. Okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
2. Okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmak.

Şimdi sırasıyla bu bileşenler üzerinde durulacaktır.

2.2. Okuma Alışkanlığı Nedir?

Okuma alışkanlığını, bireyin bir ihtiyaç olarak gördüğü okuma eylemini yaşam boyu düzenli bir şekilde sürdürmesidir, şeklinde tanımlayabiliriz. Toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren unsurlardan birisi olarak görülen okuma alışkanlığının hem bireyin hem de toplumun yaşamında büyük bir önemi vardır.

Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. “Okuma alışkanlığı” kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Bir eğitim sisteminin üyeleri olan öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olur. Bu nedenle, eğitim sistemi, öğrencilere hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama gibi becerileri kazandırabileceği gibi, öğrencileri araştırma yapmaya özendirerek öğretmen ve ders dışı bilgi kaynaklarına da yöneltebilir (Devrimci, 1993:29).

Türkçe öğretiminde, okuma ile ilgili davranışların kazandırılması, öğrencilerde öncelikle okuma alışkanlığının yerleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü, bu öğretimin aracı metinler ve kitaplardır. Bunun için, öğretimde öğrencilere okuma sevgisinin kazandırılması, onların okumaya güdülenmesi ile ilgilerinin geliştirilmesi gibi duyuşsal boyutlu amaçların da yaşama geçirilmesi; öğretimin özel ve genel amaçlarının gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır (Sever, 2000: 17).

Çocuk için temellerin ailede atıldığı düşünülürse, bu görevin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Çocuklara okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının

kazandırılmasında birçok yol vardır diyebiliriz. Bamberger'in (1990: 45) ebeveynlerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırılmasında önerileri şunlardır:

- a) Ebeveynler, çocuklarına yüksek sesle ve sıkça hikâyeler okuyabilir ve anlatabilirler.
- b) Çocukların gereksinimleri ve yaşına göre ebeveynler evlerinde kitaplık oluşturabilirler.
- c) Ebeveynler, çocuklarını verdikleri harçlıkların bir kısmını kitap almak için harcaması konusunda eğitebilirler.
- d) Ebeveynler ailece belli zamanlarda, belli bir sürenin okumaya ayrılmasını sağlayabilirler.
- e) Ebeveynler, çocuklarının okudukları şeyler hakkında onlarla konuşabilirler.
- f) Ebeveynler, çocuklarına okudukları şeylerin önemini anlatabilirler.

Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından biri de öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır. Duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi başaran bireylerin yetiştirilmesi ile kişilere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırılması arasında güçlü bir ilişki vardır. Sever (2000: 18) ilköğretimin ilk sınıflarından başlayarak, öğrencilere dilsel becerilerle birlikte okuma alışkanlığı da kazandırabilmek için ders içi ve ders dışı çalışmalara gereksinim olduğunu belirterek yapılması gereken çalışmaları aşağıda sıralar:

1. Bilmece sorma, mani ve tekerleme söyleme çalışmaları,
2. Düzeye uygun mani, tekerleme, şiir ya da bir yazının toplu okuma yoluyla ya da sınıfça seslendirilmesi,
3. Düzeye uygun, Türkçe'nin ustaca kullanıldığı şiirlerin ilkelere uygun olarak sesli okunması,
4. Düzeye uygun bir metinde yeni karşılaşılan ya da anlamı bilinmeyen sözcük ve terimlerin anlamını Türkçe Sözlükten araştırıp öğrenme çalışmaları,

5. Deyim, atasözü ve kalıplaşmış sözleri anlama ve bunların anlamlarını oyunlaştırma çalışmaları,
6. Düzeye uygun metinlerle (fıkra, şiir, öykü, deneme vb.) ilkelere uygun olarak sesli ve sessiz okuma çalışmaları; metnin tam ve doğru olarak anlaşılmasına yönelik uygulamalar,
7. Öğrencilerin katkı ve katılımlarıyla, düzeye uygun kitaplardan sınıf kitaplığı oluşturma çalışmaları,
8. Türkçe'nin anlatım güzelliğini yansıtan düzeye uygun kitapların öğretmen ve istekli öğrenciler tarafından tanıtılması çalışmaları,
9. Öğrenci yazılarının yer aldığı, haftalık ya da aylık sınıf gazetesi oluşturma çalışmaları,
10. Düzeye uygun öğretici metinlerin düşünce yönünden yazılı ve sözlü olarak değerlendirilmesi çalışmaları,
11. Düzeye uygun metinlerdeki olayların öğrenciler tarafından oyunlaştırılması çalışmaları,
12. Yörede açılan kitap sergi ve fuarlarına sınıfça gitmeye yönelik çalışmalar,
13. Yöredeki kütüphanelere sınıfça gitme ve kütüphaneden yararlanma çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

Okuma alışkanlığı kazanmanın, bir diğer deyişle okumayı içselleştirmenin en etkili yolu okumaya değer vermedir. Bu tutum bir dizi eylemden oluşmaktadır. Kitaplarla ilgili tanıtım yazılarını okuma, eleştirileri kesip saklama, dosyalama, başkaları ile paylaşma, kitaplarla ilgili sohbetler yapma, okumaya değer vermenin kanıtları olarak gösterilebilir. Birey uygun olan zamanlarında kitapevlerini gezebilir, kitapları tarayarak konusundan haberdar olabilir. Yeni kitaplar hakkında öğrendikleri, başkaları ile paylaşma da okumaya değer verme davranışlarından biridir. Okumaya değer veren bir birey aldığı kitapları evin uygun bir yerinde, kitaplığa yerleştirir, okumaya karşı olumsuz tutum ve yargılarla mücadele etme gibi davranışlar sergiler (Güleryüz, 2003:114-115). Bütün bunlar bireyin okumaya değer verdiğinin, böylelikle okumayı içselleştirdiğinin göstergesidir. Okumayı içselleştiren bir bireyin aynı zamanda okuma alışkanlığı da kazandığı söylenebilir.

Gelişmiş ülkelerin karşılaştıkları okuma alışkanlığı sorununu, ciddî ve hızlı bir biçimde ele alarak çözümlenmiş olmaları okumanın özellikle toplumsal önemini ortaya koymaktadır. Uzmanlar, okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olma arasında çeşitli ilişkilerin varlığından söz etmektedirler (Tosunoğlu, 2003: 35).

Okuma, toplumlarda gelişmişliğin önemli bir göstergesidir. Ülkemiz içinde çocuk ve gençlerimizin okuma alışkanlığı kazanmaları daha bilinçli, çağdaş ve gelişmiş bir toplum olma yolunda atılacak önemli adımlardandır.

2.3. Okuduğunu Anlama

Toplumların, kurumların ve bireylerin, günümüzde hızla gelişen yeniliklere ayak uydurabilmeleri bilgiyi üretme, elde etme ve kullanmadaki etkinliklere bağlıdır. Her etkinlikte bireylere yeni bilgiler ve beceriler edindirmek durumundayız. Yaşanılan topluma uyum sağlamanın, onunla iletişim kurmanın ancak dil ile mümkün olduğu ve öğretimin her aşamasının okumaya dayalı olduğu düşünülürse, bu amaçlara ulaşmada Türkçe dersinin önemi daha iyi anlaşılır.

Okuduğunu anlama etkinlikleri, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur. Anlama bakımından öğrencilere şu yeterlikleri kazandıracak etkinliklere yer vermeliyiz: Resimleri yorumlayabilme; dinlenen, izlenen, okunan bir öykü ya da masala uygun başlık bulabilme; okunan, dinlenen bir öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini, olayların yer ve zamanlarını anlayıp belirtebilme, sonucu kavrayabilme (Kavcar ve diğer., 1995: 49).

Türkçe dersinde olduğu gibi diğer derslerde de okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü, okul dönemi öğrenmeleri, büyük ölçüde okumaya dayanır. Okuma sonucunda metni kavrama gerçekleşmemişse, okumanın amacına ulaştığı söylenemez. Eğitimin amacını gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin okuduklarını anlaması gerekmektedir. Okuma, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak değildir. Anlamak,

okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmektir.

İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır. Bir yazıyı kavrayarak okuyup anlamak isteniyorsa, bazı yöntemlerden yararlanmak gerekir.

1. Yazıda ele alınan konuyu belirlemek.
2. Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak.
3. Ana fikri araştırıp bulmak.
4. Yardımcı fikirlerini incelemek.
5. Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.
6. Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak (Demirel,1999: 68).

Yukarıda belirttiğimiz gibi Türkçe öğretiminin okumayla ilgili diğer önemli görevi de öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır. Öğretimin bu amacı ile öğrencilere okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırma amacı birbirini bütünleyen ve ayrılmaz amaçlardır. Birçok değişken kontrol altına alınsa bile (okunan parçanın güçlüğü, anlaşılabilirliği, dil örgüsü vb.) okuduğunu anlama gücünden yoksun birinden, amaca uygun hızlı bir okuma yapması beklenemez. Bu nedenle, öğrencilerin anlayarak (sesli-sessiz) okumalarını sağlayacak bilgi ve tekniklerin uygulamalarla yaşama geçirilmesi, Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır (Sever, 2000: 17).

Okuma çalışmalarının temel amacı okuduğunu anlamak ve kavramaktır. Daha önce öğrenilen sözcüklerin anlamını içermeyen bir okuma gerçekleştiriliyorsa, okuma için bir amaçtan söz etmek olası değildir. Öğretmenler ve araştırmacılar, okuduğunu anlamanın, okumanın en önemli boyutu olmasının yanı sıra, okuma ve anlam güçlüklerine ilişkin deneyimlerinin yaşanacağı bir süreç olduğunu da belirtirler (Danielson ve La Bonty, 1994: 64, Belet,2005: 14’ teki alıntı).

Anlama bir beceri ise geliştirilebilir demektir. Bunun için önerilen yolları şu şekilde açıklayabiliriz (Kovacioğlu, 2006: 8):

a) Zihni Geliştirmek: Anlamak uyarıların zihinde eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılaması olduğuna göre, izlenimler edinmiş olmamız gerekir. Yoksa zihin yeni düşünceyi birleştirerek dayanaklardan yoksun kalır. Olabildiğince sözcük öğrenmek, yazılarda sık sık yer alan söz sanatları ve dolaylı anlatımlar hakkında bir görüş kazanılması, yazım türleri hakkında bilgiye sahip olmak gerekir.

b) Bazı tutum ve yetenekler bireyin anlama yeteneğini geliştirmesine yardım eder. Öğrencinin okumaya karşı isteği ve bu isteğini arttıracak okuma ortamı onu, okuduklarını anlamaya alıştıran yollardan biridir. Güdümlü okuma ya da soru sorma, metin ile ilgili tartışma ve drama gibi çeşitli aktivitelerle dikkatin ayakta tutulması önemlidir (Göğüş, 1978:62).

c) Okuma Becerisinin Geliştirilmesi: Bu aslında yukarıda belirtilen iki maddenin bir özeti olarak kabul edilebilir. Okul ve aile çevresinin katkısı ile, sürekli pratikle daha önemlisi okumayı bir yaşam biçimi olarak kabullenme ile oluşabilecek bir süreçtir.

Çocuklarda okuma alışkanlığının kazandırılması ve sevdinilmesi sürecinde çocuğun bundan zevk almasını sağlamak için amacın açıkça ortaya konulması, okumanın öğrenmek için bir araç olduğunun sezdirilmesi gerekir.

Okuduğunu anlama, Türkçe dersinin temel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Ancak sadece Türkçe dersi için gerçekleştirilmesi gereken bir hedef değildir. Öğrenciler tüm eğitim düzeylerinde, farklı derslerde başarılı olmak için okuduklarını anlamaları gerekmektedir. Eğer öğrenci okuduğunu anlamada güçlük çekiyorsa yani iyi bir okuyucu değil ise eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda ciddi dezavantajlar ile karşı karşıya kalacaktır (Adams, 1980, Kılıç, 2004 s:56'daki alıntı).

2.4. Hikâye Okumanın Önemi

Hikâye, olmuş ya da olabilecek olayları anlatan, insan yaşamından değişik kesitler sunan, bunu yere ve zamana bağlayarak yapan, olayları ve kişileri tek yönüyle ele alıp anlatan, romandan daha kısa yazılardır (Kavcar ve diğer., 2001: 88).

Türk Dili Edebiyatı Ansiklopedisinde(1981: 225) ise hikâye; “mensur, genellikle muhayyile mahsulü veya gerçek bir olaya dayanmasına rağmen süslenmiş, soyutlanmış ve dolayısıyla yazarın yeniden yorumladığı bir eser” olarak tanımlanmıştır.

Hikâye, tek bir olayın etrafını çeviren psikolojik tepkilerini anlatır; bu psikoloji realitesi romandakinden farklıdır. Hikâye, gerçek hayatın izlenimi duygusu verir (Özön, 1954:121).

Çağın (2007: 6)’da hikâyelerde anlatılan olayların gerçek ya da hayal mahsulü olabileceğini belirtir.

Hikâyeler, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir. Farklı insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkân sağlar, geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olur; böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır. Okuma alışkanlığı ve zevkinin geliştirilmesinde, hikâyeler çocuklar için önem taşımaktadır.

Hikâye, anlaşılması son derece güç olan hayatın ve insanın içine adeta bir pencere açar. Günlük hayatta insanlar hayatı ve insanı dıştan görürler. Hikâyeciler bizlere eseri ile hayatın ve insanın ayrı bir yönünü gösterirler ve dış görünüşlerinin arkasındaki gerçekleri keşfederler (Kaplan, 2003: 10).

Çocuklar kitap okudukları zaman yüksek düzeyde yaratıcı bir eylemle uğraşmaktadırlar. Okudukları bu hikâyeden tecrübe, duygu, estetik ve hayal geliştirebilecek yetenekler alırlar. Çocukta yaratıcı düşünceyi geliştireceksek; kitap

resimlerine başvurulmalıdır. Çocuk, resimle ilgili yorumlar yaptığı zaman bu, çocuğun yaratıcı, farklı düşünmesini ortaya çıkarır.

Hikâyeler, çocukların ve yetişkinlerin yaşama farklı yönlerden bakmasını sağlayan, insanı tüm acılarıyla ve gerçeğiyle olduğu gibi tanımak, kabul etmek ve sevmek gerektiği mesajlarıyla yoğrulmuş çarpıcı niteliktedirler (Arseven, 2005: 42).

Hikâye ve romanlar okuma alışkanlığının kazandırılması için çok uygun eserlerdir. Çocuklar hikâye okumaya teşvik edilmeli, ders saatlerinde bile hikâyeler dağıtılmalıdır. Hikâyede kahramanlar ve değişik olaylar çocukların ilgisini çekmektedir. Bol bol okumak, çocukların kelime hazinelerini geliştirir. Onların düşüncelerini doğru ve düzgün bir şekilde ifade edebilmelerini sağlar. Bu onların düşüncelerini diğerlerine doğru ve etkili bir şekilde aktarmalarını kolaylaştırır (Rıza, 2004: 281).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı gibi, hikâyeler yaşanmış ya da tasarlanmış bir durumu kişileri ve çevresi sınırlı olarak hızlı bir şekilde ilerleterek anlatan çok kısa yazılardır.

2.5. Yaratıcılık

(San, 2007: 3) “Yaratıcılık sürecinde önceden kazanılmış bilgiler kullanılırsa da, eski deneyimlere yenilerinin eklenmesi de söz konusudur. Yaratıcılık süreci “yapma ve oluş” sürecidir. Oluş bir değişmedir; şimdiye dek olmayan bir şeyin biçimlenmesi demektir.”

Rıza (2004: 196) yaratıcılığı “Başkalarının yaşantılarına açıklık, yeni bir düşünce çizgisi kurmak, belli bir sorun için farklı alternatifler vermek, varolan düşünceler arasında ilişki kurmak, önceden bilinmeyen araç, gereç ve yöntem bulmak veya bir alet veya makine icat etmek” olarak tanımlar. Şüphesiz tüm bunları yapabilmek için sürekli ve yaratıcı okumak gerekir.

Yaratıcı olan ürünün aynı zamanda kişiye fayda getirmesi ve yeni olması gerekir. Yani yaratıcılık aslında bilinenden özgün bir şey yaratarak, olaylar arası bağlantılar kurarak yeni bir düşünce sistemi oluşturmaktadır (Yavuzer, 1992: 38).

Çocuklar, özgür bırakıldıkları zaman yaratıcılıkları daha fazla gelişeceğinden dolayı, yetişkinlerde çocuklarını bu konuda destekleyebilmek için bazı noktalara dikkat etmelidirler:

* Çocuklara, ilgili ortam ve olanaklar sağlanarak, onlar kaygı ve endişeden uzak tutulmalıdır.

* Çocuklara düşünme fırsatı verilerek, onların soru sormasına olanak sağlanmalıdır (Darıca, 2004: 55).

Kısaca yaratıcılık, kavramlar arasında yeni ilişkiler kurabilmek, yeniliklere açık olmak, kişilere çekici gelen farklı düşünceler üretmektir.

2.5.1. YARATICILIK KURAMLARI

Literatürde yer alan yaratıcılığı açıklamaya yönelik başlıca kuramlar aşağıda ele alınmıştır.

Psikoanalitik Kuram:

Yaratıcılığın kökeni, atılımları ve sapmaları ile en çok ilgilenen kuramdır. Kuramın öncüsü Sigmund Freud'dur. Sigmund Freud'un öncülüğünü yaptığı psikoanalitik görüşe göre yaratıcı kişi, doyuma erişmemiş, bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak için, kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir fanteziye sığınır. Ona göre, yaratıcılığın anlamının parçası, çocuklukta başlamış olan oyunun bir devamıdır. Freud'un kuramında, sanatçının nevrozlu bir kişiyle benzerlikleri ve ayrılıkları vardır (San, 2007: 19).

Psikoanalitik yaratıcılık kuramının Freud'unkilerden çok E. Kris ve L. Kubie'nin görüşlerine katkıda bulunduğunu belirtir. Sungur' un (1992: 47) Kris'ten aktardığına göre yaratma süreci esinlenme ve zenginleştirme olmak üzere iki temel aşamadan geçer. Ona göre birinci aşamada ego geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine geri dönüşe izin vermek için düşünceler üzerindeki kontrolünü gevşetir. Bu yolla düşünme anında ortaya çıkan nötr enerji serbest kalarak, işlevsel bir zevke, oradan da kişiyi yaratıcılığa yöneltir.

Psikoanalitik görüşe göre yaratıcılık, egoya hizmet eden bir gerileme ve nevrozların dışa vurumudur. Birey engellendiğinde, suçluluk duygusu taşıdığında, korkulara kapıldığında yaratıcılığı da engellenmiş olacaktır. Bu açıdan yaratıcılık ile temel süreçler arasındaki ilişki özellikle de seksüel dürtüler önemlidir. Yaratıcılığı biyolojik ve psikolojik özellikler açısından irdelemektedirler. Yaratıcılığın kökeni ve itici gücü bilinçaltı süreçlerdir. Psikoanalitik kuramı diğerlerinden ayıran en önemli fark bireyin içsel süreçlerine önem vermesidir. Bireyin arzuları, istekleri, çatışmaları ve çabaları ile ilgilenmektedir (Yavuzer, 1996: 87).

İnsancıl (Hümanist) Kuram:

İnsancıl yaklaşım, insan yapısı konusunda yeni bilgileri, tasarımları birleştiren Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda yaratıcılığa çağdaş bir bakış açısıyla yaklaşılmıştır, insanı merkeze alması dolayısıyla özellikle yaratıcılık konusunda çeşitli yolları ve girişimleri de oluşturabilmiştir. İnsancıl yaklaşım insanın sahip olduğu birikime değer verir, bireyin kişisel yaşantısını istediği gibi yönetebileceği kanısını vurgular (San, 2007: 21).

Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin eşsizliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar (San, 2007: 21).

İyi ya da kötü yaratıcılığının olmadığını ekleyerek, “Bir insan acıyı azaltmak için, diğeri daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir, fakat toplumsal değerleri farklıdır” der (Sungur, 1992: 51-52).

Çağrışımsal Kuram:

Çağrışımsal yaklaşımı benimseyen Mednick’e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdır. Ona göre yaratıcılık düzeyi onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlıdır. Yaratıcı kişiler, ırsak düşünceye daha fazla ulaşabilirler. Yaratıcılık, belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni birleşimler oluşturmaktır. Yaratıcılık sürecinin tanımına dayanarak yaratıcı çözümlerin “olumlu rastlantı”, “benzerlik” yollarıyla oluşabilir (San, 2007: 22).

Algısal Yaklaşım:

Ernest Schachtel’in geliştirdiği yaratıcı süreç kuramına göre yaratıcılık, güdülenme, dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değişik görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (San, 2007: 22).

2.5.2. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Yaratıcılık ve Zeka

Rıza, (2004: 30) yaratıcı düşünme becerilerinin, düşünme becerilerinin bir parçası olduğunu ve bu becerilerin dolaysız ve bağımsız bir şekilde öğrenilmesi gerektiğini vurgular. Yaratıcı düşünce becerilerini öğrenemeyen zeki bir kişi, bu becerileri öğrenen düşük zekalı bir kişiden daha az yaratıcı olabilmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerini öğrenen zeki kişinin normal şartlarda daha yaratıcı olacağı beklenir. Yaratıcılık daha fazla, alışkanlıklara, eğitime ve beklentilere

dayanmaktadır. Üstün zekalı olmanın yanında yaratıcılık yöntemlerinin öğrenilmesiyle yaratıcılığın önündeki engellerin büyük bölümü de aşılmış olur.

Araştırmacılar, yüksek seviyede zekanın, yüksek seviyede yaratıcılığı garanti etmediğini, yaratıcılıkla zeka arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir kişinin daha yaratıcı kişi anlamına geldiğini belirtmektedirler. Guilford’a göre “Zeka, yaratıcılıkta hiçbir zaman tek başına belirleyici bir değişken olmamıştır. Öyle olsaydı faktör analizi ile çok boyutluluğu ortaya konulan zekanın bir alt bileşeni olarak ortaya çıkabilen bir değişken, yaratıcılığın da bir alt bileşeni olarak karşımıza çıkabilirdi.” (Sungur, 1992).

Yaratıcılık ve Yaş

Yaratıcılıkta hayal gücü büyük önem taşımaktadır. Çocuklar büyük bir hayal gücüne sahip olduklarından dolayı, çocukluk döneminde yaratıcılıkları çok daha fazla ortaya çıkmaktadır. Yaş ilerledikçe bilgi birikmekte ve doğal olarak yaratıcılığın yükselmesi beklenilmektedir. Ancak yaş ilerledikçe, yaratıcılık eğitimi olmayanlarda yaratıcılıklar zayıflamaktadır. Öte yandan bu sırada yaratıcılığı engelleyen yasa, kural, yönetmelik ve sınırlılıklar da çoğalmaktadır. Bu gibi nedenlerden dolayı yaratıcılık ve yaş arasında yüksek düzeyde bir korelasyon beklenmemelidir (Rıza, 2004: 32).

Yaratıcılık ve Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcı düşünce puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Önemli ölçüde kültürel değişkenlere bağımlı olan cinsiyet değişkeni üzerinde tartışmalar süregelmektedir. Ancak, araştırmalar yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin karşıt cins rollerini ortaya koymaktadır (Hargraves, 1977; Ercan, 2003: 4’ten alıntı).

Yaratıcılık ve Eğitim

Geleneksel eğitim sistemleri genellikle yakınsak düşünmeyi geliştirmeye özen göstermekte, bunun sonucunda da ıraksak düşünme ve yaratıcı yeteneği körelmektedir. Hemen hemen tüm sınavlar yakınsak düşünmeye göre düzenlenmektedir. ıraksak düşünmeye, felsefeye, eleştirel yaklaşımlara, sanata ve kültüre gerekli önem verilmemektedir (San, 2007: 5).

Rıza'nın (2004:39) De Bono'dan (1993:42) aktardığına göre, yaratıcı düşünme becerilerinin doğrudan ve bağımsız bir şekilde öğrenilmesini vurgulamakta ve yaratıcı düşünce becerilerini öğrenmeyen zeki bir kişinin bu becerileri öğrenen daha az zeki bir kişiden daha az yaratıcı olabildiğini yazmakta ve yaratıcılığın, daha fazla alışkanlıklara, eğitime ve beklentilere dayandığını belirtmektedir.

Ömeroğlu ve Turla (2001) yaratıcı bireyleri yetiştirmede eğitim programlarının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Teknolojide olan değişimler doğal olarak eğitim programlarındaki değişimi de beraberinde getirmektedir. Çağdaş eğitim; okulöncesi dönemden başlayarak çocuğun düşüncelerini merak etme, gözlem, buluş yeteneklerini geliştirme amacını taşır. Geleneksel eğitim sistemi ise çocukta yaratıcılığı körelterek ezbercilik, verilenlerin aynen uygulanması, deney yoksunluğu gibi öğretim yöntemleriyle gelişmeye çok açık olan yaratıcılığı engellemektedir.

Yaratıcı eğitim anlayışı, yalnızca bilgi yüklemesi yerine, değişmeyen sorunların sorgulanmasına, çağın sorunlarına ve eğitim amaçlarına paralel, herkese her şeyi öğretmek yerine, seçilmiş bilgi ve becerilerin olabildiğince iyi öğretilmesini amaçlar. Çocuk, ergen ve gençlerin gelişim özelliklerine uygun ve eş programlar uygulanmasına, bireyin tek bir alanla sınırlı tutulmayıp yan alanları da deneyip keşfetmesine yardımcı olur (San, 2007: 23).

Tartışan, soru soran, eleştirel düşünmeyi öğrenen çocuk, ilerinin yaratıcı bireyi olmaya adaydır. Böyle süreçlerde eğitimci de sürekli kendisi için yeni

deneyim ve yaşantılar edinecek ve giderek daha yaratıcı olacaktır. Yalnız yaratıcı değil, dengeli ve mutlu insan yetiştirmek için de yaratıcı etkinliklerin eğitim sürecinde kullanılması, biz eğitimcilerin sorumluluğundadır.

Yaratıcılık ve Çevre

Bireylerin dünyaya belirlenmiş genetik bir bilişsel ve duyuşsal yetenekler programıyla geldikleri, belirli kalıtsal özellikleri taşıdıkları, yaratıcı zekanın ve yaratıcılık yeteneğinin de kalıttan etkilendiği bir gerçektir. Çocuğun en yakın toplumsal çevresi olan ailesinin de bebeklikten başlayarak onun ilgi ve dikkatini çekebilecek öğelerin onun bulunduğu ortamlarda yer almasını sağlaması (nitelikli ama yalın müzikler; odalardaki ışığın, renklerin zevkli olmasının dikkat edilmesi gibi) kolay yapılabilen; ama gerçekten önemli konularda duyarlı olması, özellikle niteliksiz, zevksiz diye anılan nesnelerden kaçınması ileride bilimde, teknikte ve sanattaki yaratıcı bireylerin yetişmesinde yarar sağlayacaktır (San, 2007: 11).

Çocukta farklı ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi, çevrenin iyi düzenlenmesine bağlıdır. Çocuk edebiyatı da, çocuktaki bu yeteneklerin geliştirilmesi konusunda önemli bir yere sahiptir. Çocuk edebiyatı, birçok farklı etkinlik içerir. Bu yüzden buradan birçok yaratıcı etkinlik çıkarılabilir (dramatik oyun, öykü tartışma, öykü resimleme, öyküyü özetleme gibi). Yaratıcı edebiyat, çocuk edebiyatı ile gelişen, büyüyen, çocuk edebiyatının tecrübelerinden dersler alarak ilerleyen bir konudur. Çocuk kitaplarıyla daha çok etkileşimde bulundukça, çocuk yaratıcı düşüncesini geliştirmeye başlar (Gönen ve diğer., 2004).

Rıza, (2004: 35) okuldaki davranışların yaratıcılığı bir çok açıdan olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini vurgular. Okullarda bazı durumlarda bireysel farklılıklara yer verilmediğini, bütün çocuklara aynı programın verildiğini ve aynı kalıba sokulduğunu açıklamaktadır. Kalabalık sınıflar, yüklü programlar, sadece bilişsel eğitimin düşük düzeylerini vurgulayan ezbere dayalı bir eğitimin, katı disiplin kurallarının ve sınavların yaratıcılığı engellediğini açıklamaktadır.

2.5.3. YARATICILIĞI GELİŞTİRME YOLLARI

Her çocuk, yaratıcılık yeteneği ile doğar. Bu yeteneği geliştirmek için öncelikle çocukların duyularını eğitmek gerekir. Çocuğun tüm duyu organları ile kendi içinden ve dışından gelen uyaranlara olabildiğince açık olması yani her anını dolu dolu yaşaması yaratıcılığın geliştirilmesi açısından önemlidir. Çünkü iç ve dış uyaranlara açık olan bir çocuk, bir yandan kendi özünü, yapısını ve yaradılışını tanımaya yönelir; diğer yandan da çevresindeki olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ve bağlantılarını kendi kendine bulup ortaya çıkarır. Bu bulguları tartıştıkça, seçenekleri görmeye, çok yönlü çözüm yollarını kavramaya başlar. Tek yönlü düşünmenin dar kalıpları aşarak, düşünce üretmeye yönelir. Bu arada, kendi düşünce, sezgi ve hayal gücünün ne denli önemli olduğunu anlar (Kamaraj, 1997; Ercan, 2003: 6'daki alıntı).

2.5.4. YARATICILIĞIN ÖĞRETİLMESİNDE ÖNERİLER

Yaratıcılığın öğretilmesi ile ilgili bir dizi öneri Fatt'dan (2000) alınarak aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Ökten, 2005: 46-47):

1. Sınıflar bir iletişim laboratuvarı olarak düzenlenebilir. Uluslararası bilgisayar ağında (Internet) değişik notlara ve kitaplara kadar çok çeşitli materyaller öğrencilerin kullanımına sunulabilir.
2. Sınıfta yaratıcı öğrenme havası oluşturmak için sakin bir iklim ve olumlu tutumların yansıtıldığı bir görünüm yaratılabilir. Böyle bir ortamda öğrenciler, zihinlerinin ne kadar güçlü olduğunu, kendilerine güvenlerini ve kendi bireysel değerlerinin desteklendiğini görebilirler.
3. Öğretmenler öğrencilerin yanlışları üzerinde durmamalı ve onların yaratıcı düşüncelerini güvenle söylemelerine yardım etmelidirler. Öğrenciler öğretmenlerinin bakış açılarını bilerek davranmalıdırlar.

4. Eğitim ortamlarında sağlıklı bir yarışma havası oluşturulabilir. Çok fazla yarış sağlıklıdır. Yeteri kadar düşünme becerilerini kullanarak yarışa katılmak ise sağlıklıdır.

Yaratıcı yarışmalar günlük yaşamın önemli bir ögesidir. Kullanılmış materyallerden üretilen yeni ürünleri bir çevre gününde sergilemek yarışma konusu olabilir. Basit malzemelerden karmaşık ürünler oluşturmak da hayal kurmayı ve yaratıcılığı geliştirir.

5. Yaratıcı düşünmeyle ilgili kitaplar ya da bilgisayar programları okullarda bulundurulabilir. Kütüphanede çalışmalar yapmaları için öğrencilere görevler vermek ve onların uluslar arası bilgisayar ağına (Internet) başvurmalarını sağlamak için bu materyaller gerekebilir.
6. Yenilenen dünyadaki öğrenme ve öğretme ortamlarını yakalamak için, yeni disiplinler ve derslerle eğitim programları güçlendirilebilir.

Eleştirel düşünme, alış-veriş becerileri, temel yaşam becerileri, araştırmaya dayalı bilimsel çalışmalar, etik, önsezilerle düşünme, kültürel farkındalıklar, güldürü, sanat ve tarih yanı sıra bir bütün olarak yaratıcı düşünmeyi ele alan eğitim programı ve derslerle, yaratıcı düşünmeyi de ele alarak destekleyen yaşantılar planlanabilir.

7. Öğretmen ve öğrenciler arasında ikili çalışmalar oluşturulabilir. Böylece olumlu düşünceleri geliştirme ve birlikte üretimde bulunma desteklenebilir.
8. Okuma ve yazma becerilerinin önemi öğretilir. Kitaplar olmadan yazılı tarihin olmayacağı açıklanabilir.

- Bilim-kurgu kitapları okutularak, yeni sözcükler öğrenmeleri için öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

- Yazmayı daha eğlenceli hale getirmek için öğrencilerin kendi kartvizitlerini, yaşam öykülerinden geliştirdikleri bireysel grafiklerini, bilgisayarda kendi yaratıcılıklarıyla süslenen değişik şemaları oluşturup yazmaları istenebilir.

9. Öğrencilerin yerel, bölgesel ve uluslar arası etkinliklere katılımları sağlanarak değişik açılardan düşünmeleri sağlanabilir.

10. Eğitim programları dışında; sınıflar ve okullar arası problem çözme yarışmaları, sergi, yarışma, şenlik, özel günlerin kutlanması, proje vb. etkinlikler düzenlenebilir.

11. Yaşanılan değişik ortamlardaki paylaşılan yaratıcı yanıtlar ve katılımlar, cesaret verici sözcüklerle ödüllendirilebilir.

Üstündağ (2003: 45), çocukta yaratıcılığı ortaya çıkarmanın ve bu konuda güdeleyebilmenin yollarını aşağıda belirtmektedir:

- * Çocuklar, etkinlik öncesi fiziksel olarak dinlendirilmelidir.
- * Çocuklarda ilgi ve merak uyandıran şeyler daha önceden ailelerinden öğrenilmelidir.
- * Çocuklar, arkadaşlarıyla birlikte çalışmaya özendirilmelidir.
- * Çocuklara sunulacak etkinlikler, eğlenceli ve ilgi çekici olmalıdır.
- * Çocuklara aralarında mücadele etme fırsatı tanınmalıdır.

Selçuk ve Güner (2001: 126), öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için aşağıdaki maddeleri gerçekleştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır:

1. Öğrencilerin farklı düşünceleri desteklenmeli.
2. Çevrelerinde olup bitenleri merak etmeleri güdülenmeli.
3. İşlenen konuları öğrencilerin kendi cümleleriyle ifade etmeleri cesaretlendirilmeli.

4. Öğrenciler soru sormak için teşvik edilmeli.
5. Öğrencileri olayların oluşumu hakkında hayal kurmaya, senaryo oluşturmaya ve sıra dışı bağlantılar kurmaya özendirilmeli.
6. Araştırmaya yöneltilmelidir.

Çocukta yaratıcılık, isteklerinin desteklenmesiyle ve kendi kendine düşünebilmeyi başardığında ortaya çıkacaktır. Onların yaratıcılıklarının engellenmesi, çocuğu olumsuz etkileyecektir. Çocuk, ön yargısız, destekleyici, cesaret arttırıcı yönde teşvik edilmeli ve yeni ürünler elde etmesi yönünde güdülenmelidir.

Aşağıda yaratıcılığın gelişmesini engelleyen faktörlere, yaratıcı birey ve özellikleriyle ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.5.5. YARATICILIĞIN GELİŞMESİNİ ENGELLEYEN FAKTÖRLER

Edward ve Springate'in (1995), Rein'in (2000) ve Singer'in (1998) görüşleri çerçevesinde yaratıcılığın gelişmesini engelleyen faktörler (Önder, 2003: 129-130) tarafından aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- 1.Yaratıcılığını ifade etmesi için çocuğa yeterli zaman vermemek.

Araştırma ve ellerinden gelenin en iyisini yapmak için çocukların acele etmeyecekleri, yeterli zamana ihtiyaçları vardır.

2. Yaratıcılık için çocuğa uygun bir alan veya ortam hazırlamamak.

Uyarıcılardan uzak, sıkıcı, kasvetli bir ortam, yaratıcılığın gelişmesi için uygun değildir. Yaratıcılık için uygun ortam, doğal olarak ışıklandırılmış, uyumlu renklere boyanmış, rahatlatıcı, çocuğun boyuna ve boyutlarına göre eşyaların bulunduğu bir yer olmalıdır. Ayrıca bu ortamda, öğretmenlerin ve seçkin sanatçıların eserlerinden örnekler bulunmasında da yarar vardır.

3. Çocuğa yaratıcılık için uygun malzemeleri sağlamak.

Çocuğun yaratıcılığını ortaya koyabilmesi için gerekli kaynak ve malzemeler ortamda hazır olmalıdır. Bu malzemeler arasında, her türden kağıt, yazı ve resim çizme araçları, yapım ve kolaj malzemeleri (örneğin; düğmeler, taşlar, deniz kabukluları, tohumlar...), heykel malzemeleri (plastik hamur, kil ve tıraş kremi gibi) bulunmalıdır.

4. Çalışma ortamının uygun olmaması.

Çocuğun çalışma ortamındaki atmosfer, yetişkinin (öğretmen, anne-baba); cesaretlendirmeye, hataları kabul etmeye ve kendine özgürlüğe verdiği önemi yansıtmalıdır. Yetişkin, çalışma ortamındaki belirli orandaki karışıklığa, gürültüye ve özgürlüğe göz yummalıdır.

5. Yaratıcılık için uygun fırsatlar sağlanmaması.

En heyecan verici ve en iyi yaratıcı çalışma örneklerinin gelişmesi için, çocuk kendisi ile yüzleşme, karşılaştırma, iç dünyası (duyguları, istekleri ve anıları) ile dış dünyanın olanakları ve beklentileri arasında bir karşılaştırma yapabilmelidir.

6. Duyguların yaşanmasının engellenmesi.

Yaratıcılıkla ilişkili görülen, duygusal duyarlılığın gelişmesi için, öğretmen, çocukların duygularını bastırmak yerine onları olduğu gibi kabul etmelidir. Ayrıca öğretmen de kendi duygularını ifade edebilmeli, çocuklara model olmalı, duyguların yaşanabileceğinin bilgisini vermelidir.

7. Kendini ortaya koyan çocuğun yeterince desteklenmemesi.

Çocuk, kendine güveni yeterince gelişmemiş olduğundan, kendini soru, düşünce ve önerileriyle ortaya koymaktan çekinebilir. Bu nedenle kendini sunma davranışı desteklenmelidir. Çocuğun söz alıp konuştuğunda, soru yönelttiğinde, eserini göstermek istediğinde, yeterince ve doğru ilgiyi, desteği görmesi yaratıcılığın gelişmesi için önemlidir.

8. Bilinmeyen korkusuna karşı çocuğu yalnız bırakmak.

Çocuk için bu dünya bilinmezlerle doludur ve bilinmeyenler korkutur. Bilinmeyenin korkusuna karşı desteklenmezse, garantili ve alışılmış yolları ve halihazırda olanları tercih edebilir. Bu ise onu yaratıcılıktan alıkoyabilir.

9. Düzene ve belirliliğe aşırı bağlılık göstermek.

Çocuktaki yaratıcı gücün açığa çıkması için düzensizlik bir yere kadar hoş görülebilmelidir. Düzen ve simetriye aşırı bağlılık yaratıcılığı engeller.

10. Karşıtların birliğini kabul edememek.

Her şeyi iyi ve kötü, siyah ve beyaz olarak görmek. Dünyada ve evrende özde bütünselliğin varlığını algılayamamak yaratıcılığı engeller. Öğretmen çocuklara, mutlaklığı değil göreliliği gösterebilmelidir.

2.5.6. Yaratıcı Birey ve Özellikleri

San'ın (2007: 22) aktardığına göre E. Paul Torrance ve J. P. Guilford yaratıcı kişileri dört ana kümede toplamaktadır. Bu kümelere ait özellikler bireylerde ayrı ayrı bulunabileceği gibi birkaçı da bir bireyde bulunabilmektedir.

1. Akıcılık: Akıcı bireyler çok fazla fikir üretirler. Devamlı yeni başlangıç noktaları bulup yeni sonuçlara ulaşırlar.
2. Esneklik: Esnek düşünen bireyler bir soruna çeşitli açılardan bakma kabiliyetine sahiptir. Her zaman bir sorunun birden fazla çözüm yolu olduğuna inanırlar.
3. Özgünlük: Özgün düşünen bireyler genellikle alışılmadık, benzersiz ya da kendine özgü fikirler, sorunlar ve çözüm yolları üretirler. Çevreleri tarafından da hayretle karşılanırlar.

4. Düzenleme: Düzenleyici düşünen bireyler diğer kümelere göre daha karmaşık düşünce sistemlerine ve ayrıntıya yönelirler. Bu tip bireyler düşünceleri geliştirmeye, onları sistematik hale getirmeye önem verirler.

Yaratıcı birey özelliklerinden birkaçını (Ökten, 2005: 9) şu şekilde özetlemiştir;

- Başarılıdır, meraklıdır, özgürdür, kuşkuludur.
- İlgi alanları çok yönlüdür, yüksek üretim gücüne sahiptir.
- Varolan bilgileri kullanarak yeni bilgiler ortaya koyar.
- Mantıklı düşünür, “neden” sorusuna cevap arar.
- Sözel ifade yeteneği yüksektir.

Çellek (2003: 4-5) yaratıcı bireyin özelliklerinden birkaçını aşağıda belirlemiştir:

- Başarılıdır.
- Yaratıcı insan düzen gereksinmesi ile güdüdür.
- Meraklıdır.
- Öz kanıtlama içersindedir.
- Özgürdür.
- Yüksek üretim gücüne sahiptir.
- Kuşkuludur.
- İlgi alanları çok yönlüdür.
- Estetiksel yargı içindedir.
- İçe dönük bir yapısı olabilir.
- Coşkuludur.
- Öncezlidir.
- Etkileyendir.

Yaratıcılık eğitimi almak çocukların;

- Karşılarına çıkan fırsatlardan yararlanmalarını,
- Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yolları bulmalarını,
- Her şeyi merak ederek soru sormalarını ve tahminlerde bulunmalarını,
- Araştırma ve deney yapma eğilimlerini arttırmalarını,
- Hayal güçlerini geliştirmelerini,
- Yeni ve değişik buluşlar ortaya koymalarını,
- Bir konu üzerinde ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutabilmelerini,
- Ayrıntılara dikkat ederek yanlış ve eksiklerini hissedebilmelerini,

- Yeni oyunlar keşfetmelerini,
- Çevrelerini biçim ve mekan ilişkisiyle görebilmelerini,
- Kendilerine güvenen, kendilerini geliştirip gerçekleştirebilen ve bağımsız olabilen kişilikler geliştirebilmelerini,
- Kendilerini dış dünyaya, birlikte yaşadıkları ve tüm insanlara açık tutabilmelerini,
- Kendilerini yalnız bugün için değil, yarın için de hazırlayabilmelerini,
- Dengeli ve coşkulu, akıllı ve duyarlı kişiler olabilmelerini,
- Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilmelerini,
- Yeni yaşantıları denemeye cesaretle katılmalarını,
- Ayrıntılara dikkat ederek, yanlış ve eksiklikleri kolayca fark edebilmelerini sağlar (San, 2007: 117-190).

2.6. Yurt İçinde Yaratıcılık Konusuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Tezci (2002) “ Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi” adlı doktora çalışmasını Elazığ ili Elazığ İlköğretim Okulu ve Murat İlköğretim Okulu’nda deney grubunda 35, kontrol grubunda 35 olmak üzere toplam 70 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Deney grubunda uygulanacak oluşturmacı öğretim tasarımı için hikâye öğretimini temel alan bir web sayfası oluşturmacı ilkeler doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu program çerçevesinde elektronik bülten tahtası, Internet, elektronik posta, ve hem hikâye hem de demokrasi konusunda program için belirlenen Internet adresleri belirlenmiştir. Adresler, hem animasyon görüntülerini hem de yazılı metinleri içeren web sayfalarına aittir. Web sayfası hem metne dayalı hem de işitsel ve görsel olarak hypermedia tabanlı olarak hazırlanmıştır. Öğrencilere farklı perspektiflerden örnekler sunmak ve görevler için hikâye animasyonlarını ihtiva eden dört etkileşimli CD hazırlanmıştır. Araştırma, hem deney hem de kontrol grubunda dönüşümlü olarak bir hafta 2 ders saati, diğer hafta 3 ders saati olarak 19 Eylül 2001 tarihinden 7 Şubat 2002 tarihine kadar toplam 4 ay 20 gün sürmüştür. Program uygulamasına başlanmadan önce ilk olarak TYDT Sözel A Formu uygulanmış, arkasından sıra ile hikâye bilgisi kapsamlı değerlendirme sorusu, hikâye incelemesi yapma (hikâye bilgisi kapsamlı değerlendirme sorusu kapsamında), hikâyeden çıkarsama yapmaya yönelik yazma görevi, hikâyeden karşılaştırma yapmaya yönelik yazma görevi, hikâye özetleme ve hikâye yazma görevleri sunulmuştur. Çalışmanın sonunda sırası ile hikâye bilgisi kapsamlı değerlendirme sorusu, hikâye incelemesi yapma (hikâye bilgisi kapsamlı değerlendirme sorusu kapsamında), demokrasi konusunda ikna edici yazma ve son olarak TYDT uygulanmıştır. Program sürecinde öğrencilerin görevler dışında yaptıkları yazma çalışmaları da değerlendirmek üzere toplanmıştır. Program sürecinde öğrenciler, ön uygulamada sunulan görevleri yapmışlardır. Öğrencilere yaptıkları çalışmalarda kendilerini değerlendirmeleri için hazırlanan değerlendirme yönergesi verilmiştir. Araştırmanın yaratıcılık ile ilgili bulguları şöyledir:

1. Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yaratıcılığın üç alt

boyutunda, öntest deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun yaratıcılığın üç alt boyutunda öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
3. Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun yaratıcılığın üç alt boyutunda öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
4. Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yaratıcılığın üç alt boyutunda, sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Dündar (2003) “ İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna ve Yaratıcılığına Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde, Hayat bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrenci başarısı, Hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, Edirne ili Şükrüpaşa İlköğretim Okulu’nda deney grubunda 34, kontrol grubunda 38 ilköğretim 3. sınıf öğrencisiyle 2002-2003 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 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. Araştırmada veri toplama aracı olarak Başarı testleri, Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Öğrenme Paketi Görüş Belirleme Anketi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Döner Levha- Teyp Kaydı ve Tepegöz Saydamları- teyp kaydı eşleştirmeli öğrenme paketi ile işlendiğinde başarı testinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Powerpoint öğrenme paketiyle işlenen derste

başarı anlamlı bulunmamıştır. Tutum testinde tüm öğrenme paketlerinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmakla birlikte deney ve kontrol gruplarında yaratıcılık sonestleri arasında anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir.

Uzman (2003) “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) ve bu düzeylerle yaş grubu, mesleki kıdemleri, yaratıcılık eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumları, bağlı bulunduğu kurum ve kuruluş, çalıştıkları okul türü, çalıştıkları çocuk sayısı, çalışma saatleri ile öğrenim durumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan 170 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre; Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaş gruplarına göre yaratıcı düşünmenin düzeylerinden akıcılık boyutunda; öğretmenlerin yaratıcılık ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumlarına göre yaratıcılığın özgünlük boyutunda önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine ve bağlı bulunduğu kurum ve kuruluşlara göre yaratıcılıklarının akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde önemli farkların olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, yaratıcı düşünmelerinin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde çalıştıkları okul türüne, çalıştıkları çocuk sayısına ve çalışma saatlerine göre önemli farklılıklar göstermediği bulgusuna da ulaşılmıştır.

Şahbaz (2004) “İlköğretim 4. Sınıf ‘Canlılar Çeşitlidir’ Ünitesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim fen bilgisi öğretim programında yer alan ‘Canlılar Çeşitlidir’ ünitesinde gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkilerini araştırmıştır. DeneySEL bir çalışma olan bu araştırma, İzmir ili Özel Ege İlköğretim Okulu’nda 23 ilköğretim 4. sınıf öğrencisiyle 2003- 2004

öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Başarı Testi, Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu kullanılmıştır.

Sonuç olarak, Yaratıcı Drama uygulamalarının dördüncü sınıf fen başarılarında, derse yönelik tutumlarında öntest- sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık puanları arasında her üç boyutta da (akıcılık, esneklik, özgünlük) ve toplam yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu, farkın sontest lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ökten (2005) “ İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Resim –İş Derslerindeki Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi ve Bu Öğrencilere Uygulanabilecek Yaratıcı Etkinlikler” konulu yüksek lisans tezinde, ilköğretim I. kademe öğrencilerinin Resim-iş derslerindeki yaratıcılık düzeylerini geliştirici (akıcılık, esneklik, özgünlük) ve bu düzeylerle öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri ve bulundukları sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma, Manisa Özel Doruk İlköğretim Okulu I. kademesinde (3. 4. ve 5. sınıflar) öğrenim gören 90 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların verileri Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin uygulanmasıyla toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşlarının akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyinde önemli farklar göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin farklılığının akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyinde önemli farklılıklar oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin resim iş dersini sevip sevmeme durumlarının akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde önemli farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bender (2006) “Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri” adlı yapılan doktora çalışmasında Resim- iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup

olmadığı araştırılmıştır. Araştırma betimsel nitelikte olup çalışma evrenini, güzel sanatlar eğitimi veren Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, evrenin içinden her sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen 30’ar kişi olmak üzere toplam 360 kişiden oluşmaktadır. Veriler, örneklem grubuna, şubat- mart 2005 tarihleri arasında Bar-On EQ- i, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A Formu” ve kişisel bilgi formu uygulanması ile elde edilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin değerlendirme gücü dikkate alınarak bu test için ilk örneklem içerisinde ikinci bir örneklem alınıp toplam 80 kişi üzerinde uygulanmıştır.

İstatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca alt amaçlar gereği yapılan incelemeler, toplam duygusal zeka ya da alt boyutları ile, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne öğrenim durumu ve aile tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

2.7. Yurt İçinde Okuduğunu Anlama Konusuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Kılıç, A. G. (2004) “İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum” isimli yüksek lisans tezinde, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemiştir. Bu araştırma 2003–2004 eğitim-öğretim yılında İzmir ili sınırları içinde yer alan ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip resmi bir ilköğretim okulunda okumakta olan 6. sınıf ilköğretim öğrencilerinden toplam 56 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubu 30 öğrenci, kontrol grubu ise 26 öğrenciden meydana gelir. Bu çalışmada veriler, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Başarı Testlerinin uygulanmasıyla toplanmıştır.

Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Belet (2005) “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” adlı doktora çalışması 2004–2005 öğretim yılı Eskişehir ili Ahmet Olcay İlköğretim Okulu 5. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Araştırma, kontrollü öntest sontest modeline göre yapılp deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma sonucunda; İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle, öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir sonucuna ulaşılır.

Bozkurt (2005) “Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi” konulu araştırmada hikâye haritasının okuduğunu anlama düzeyine etkililiği incelenmiştir. Araştırma, “son-test ölçümlü” desen kullanılarak 17’ si deney, 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 denek ile yapılmıştır. Araştırmanın denekleri, 2004–2005 eğitim öğretim yılında Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İlköğretim Okulu ve Dağkent-Kıroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Önceden seçilmiş yedi hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini saptamak amacıyla, her iki gruba da 16 soruluk bir sınav uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin sonuçlarına göre, hikâye haritası yönteminin, hikâyenin öğelerini tanıma, hikayeyi okuduktan sonra bu öğeleri doğru olarak bulabilme ve okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, hikâye haritası yönteminin, okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu etkilerinin olmasının, metni bir bütün halinde ve metnin unsurları arasındaki ilişkileri göstererek ele alması nedeniyle olduğu sonucuna varılmıştır.

Çam (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışması, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. Araştırma, 2005-2006 eğitim- öğretim yılında, Eskişehir ilinden kümeleme yöntemiyle seçilen okulların 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren “kişisel bilgi formu”, görsel okuma becerilerini ölçen “görsel okuma testi”, okuduğunu anlama becerilerini ölçen “okuduğunu anlama testi” ve eleştirel okuma becerilerini belirleyen “eleştirel okuma ölçeği” ile veriler 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. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, görsel okuma beceri düzeylerinin de okul türüne göre farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Duman (2006) “Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışma, 2005–2006 eğitim öğretim yılında Bolu ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun özel eğitim

sınıflarında bulunan, eğitilebilir zihinsel engelli 3 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin öğretim öncesinde ve öğretim sonunda gösterdikleri performans düzeylerini belirlemek ve ayrıca öğretimde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 15 hikâye hazırlanmıştır. Hikâye haritası yöntemi her öğrenci için 10 oturumda uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin, araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Karakuş (2006) “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi” isimli araştırma, 2005–2006 eğitim öğretim yılında Ankara’nın Kızılcahamam ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan (merkez, belde, köy) 9 ilköğretim okulundan 360 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere yönelik “Bilgi Toplama Anketi” ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, çalışma ortamları ve okuma becerilerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Çocuk edebiyatı metinleriyle okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ölçmek için öğrencilere altı metin sunulmuştur. Bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç tür metin kullanılmıştır. Bu altı metin kendi içerisinde iki grupta ele alınmıştır. Birinci gruptaki metinlerde çocuk edebiyatı açısından çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap edecek metinler olmasına dikkat edilmemiştir. Bu metinler rasgele seçilmiştir. Diğer grupta yer alan metinlerde ise çocuk edebiyatı açısından çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap edecek metinler olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre birinci grup metinlerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması % 46, ikinci grup metinlerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması % 80 olarak bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına ilişkin verilere göre okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Buna benzer şekilde, öğrencinin ders dışında kitap okuması, evinde kitaplık bulunması ve okumaya zaman ayırmasına göre de okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar meydana gelmektedir. Öğrencilerin

kütüphaneye gidip gitmemelerine göre okuma becerilerinde anlamlı fark meydana gelmemiştir. Bu durumun öğrencilerin bir kısmının bulunduğu yerleşim yerinde (köy, belde) kütüphanenin olmamasından kaynaklandığı ortaya konulmuştur.

Kovacıoğlu (2006) “İlköğretim 2. Sınıflarında Aile Çevresi Ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu Ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” konulu yüksek lisans araştırması, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sarıyer ilçesinde Kazım Karabekir İlköğretim Okulu, Eyüp ilçesinde ise Fatih İlköğretim Okulu 2. sınıf öğrencilerinden toplam 146 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden birisinin, annenin, okul öncesi dönemde, çocuğu ile birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırmasının olduğu, yazılı materyallere ilgi ve merakının yoğun olduğu bu dönemde, çocuğun anne ile okuma faaliyeti yapması, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özaslan (2006) “ Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde “Kontrol gruplu öntest-sontest deseni” kullanmıştır. Araştırma, Konya ili Meram ilçesinde bulunan Dikmeli İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 24 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama öntesti uygulanması ile başlayan denel işlem süresince deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan Tabu ve Kelime Türetme oyunları oynatılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir müdahale de bulunulmamıştır. Sekiz haftalık denel işlemin sonunda her iki gruba da okuduğunu anlama sontesti uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi erişileri arasında anlamlı fark görülmediği ancak kelime oyunları oynayan deney grubu öğrencilerinin cümle, paragraf ve genel okuduğunu anlama düzeyi erişilerinin

müdahale de bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Suna (2006) tarafından gerçekleştirilen “ İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi Ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezinde ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir sonucuna varılmıştır.

Ünal (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” isimli Yüksek Lisans tezinde, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin derecesini araştırmıştır. Çalışmasını Eskişehir ilinde bulunan 14 ilköğretim okulundaki 1012 öğrenci ile gerçekleştirmiştir.

Analiz sonucunda, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz, M. (2006). “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi” adlı doktora çalışması, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara’da İhsan Aras İlköğretim Okulu ve Şinasi İlköğretim Okulundan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrencilerin zekâ, işitsel, ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Okuma seviyesi tespit edilmiş 4 öğrenci üzerinde haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat

tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim yapılmıştır. Öğretim, haftada 2 oturum halinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretim, bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. İlgili hikâye öğrenciyle birlikte 3 kere tekrar edilerek okunmuş, bir nüshası da anne-babasıyla birlikte okuması için eve gönderilmiştir. Her bir öğrenciye toplam 35 masal kitabı okutturulmuştur. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek toplam 6 değerlendirme yapılmıştır.

Öğretimin sonunda öğrencilere 2. sınıf ve 3. sınıf düzeyinde okuma parçaları okutturulmuş ve her bir öğrencinin 2.sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Yılmaz, Ö. (2006) “Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri” konulu yüksek lisans çalışmasının örneklemini, 2005–2006 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okullarındaki 150 ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Testi”, “Okumada Doğruluk Düzeyleri Saptamaya Yönelik Gözlem Formu”, “Okuma Hızı Testi” ve “Sosyo-Ekonomik Şartlar Formu” uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okuma becerisini, çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ortalama düzeyde; ancak okuma hızı ve doğru okuma düzeyleri orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, anne-babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmediği saptanmıştır.

Çiftçi (2007) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi” isimli doktora tezinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamayla ilgili bütün kazanımlara ulaşma düzeyi % 84,56 şeklinde bulunmuştur.

Sosyoekonomik düzeyde, başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik şeklinde belirlenmiştir. Üst sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,73; orta sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,18; alt sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 79,56 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 87,70; erkeklerin başarı ortalaması ise % 83,21 şeklindedir.

Karatay (2007) “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması” konulu doktora tezinde, Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi incelenmiştir. Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 350 öğrenci örneklem olarak kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda; Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya konulmuştur. Kızların okuduğunu anlama başarısı, bilgilendirici metin türü hariç, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türünün şiir, en düşük olduğu metin türünün ise öyküleyici metin olduğu belirlenmiştir. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapının, kelime-kelime grubu ve paragraflar olduğu ortaya konulmuştur.

Sabak (2007) “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” konulu çalışmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerinin, yaşadıkları evin kendilerine ait olup olmamasının, yaşadıkları çevrenin ekonomik durumunun, kardeşlerinin sayısının, anne ve babalarının öğrenim durumunun, anne ve babalarının

mesleğinin, ailenin maddi durumunun, okul dışında başka bir işte çalışmalarının, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmasının, evlerine günlük gazete dergi vs. alınıp alınmamasının, boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının olup olmasının ve okul öncesi eğitim alıp almamalarının okuduğunu anlamalarına etkisine bakılmıştır. Araştırma, Gaziantep merkez ilçelerinde (Şehitkâmil, Şahinbey) bulunan ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinden 496 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır.

Araştırmada, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin 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 ortaya çıkmıştır. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vb. alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırma için geliştirilen veri toplama araçları ve özellikleri, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları, araştırmacı tarafından yapılan uygulama ve bulguların elde edilmesinde kullanılan veri çözümleme teknikleri üzerinde durulacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, deneysel modellerden, “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda deney desenine yer verilmektedir:

Tablo 1
Deney Deseni

GRUBUN ADI	DENEY ÖNCESİ	DENEY SÜRECİ	DENEY SONRASI
Deney Grubu	Türkçe Başarı ÖnTesti TorranceYaratıcı Düşünce ÖnTesti Sözel A Formu	Hikâye Okuma	Türkçe Başarı Sontesti TorranceYaratıcı Düşünce Sontesti Sözel A Formu
Kontrol Grubu	Türkçe Başarı ÖnTesti TorranceYaratıcı Düşünce ÖnTesti Sözel A Formu	-----	Türkçe Başarı Sontesti TorranceYaratıcı Düşünce Sontesti Sözel A Formu

3.2. Araştırmanın Değişkenleri

3.2.1. Bağımsız Değişkenler:

Öğrencilerin cinsiyetleri ve deney süresince okudukları hikâyeler araştırmanın bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır.

3.2.2. Bağımlı Değişkenler:

Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarıları ve sözel yaratıcılıkları bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Eskişehir ili Mihalgazi İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinden toplam 96 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Eskişehir ili Mihalgazi İlköğretim Okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden 50 kişilik bir grup öğrenci temsil etmektedir. Araştırmanın örneklemini ile ilgili bilgiler tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2
Örneklem Grubu

GRUBUN ADI	4. SINIF	5. SINIF	TOPLAM
Deney Grubu	15	15	30
Kontrol Grubu	10	10	20

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama aracı olarak kullanılan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (OABT) ve “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu”na (TYDTSA) ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.4.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Bu test, 2006 yılında 5.sınıf okuduğunu anlama testi geliştirme araştırması olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Türkçe İlköğretim 4. ve 5. sınıf yeni müfredat programı kazanımları ayrıntılı olarak incelendikten sonra, 15 kazanımdan oluşan bir tablo (**Ek 1**) hazırlanarak, bu tabloya uygun olarak 30 soruluk 4 şıklı test öncelikle iki sınıf öğretmeni ve iki Türkçe öğretmeni görüşü alınarak hazırlanmıştır. Bu öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda dilsel gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltilen bu 30 soru, asıl örneklem grubunu dışındaki 10 öğrencilik küçük bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Sonunda bu uygulamanın süresinin bir ders saati içinde yapılabileceği anlaşılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu çalışmaya, İzmir ilinden 6 okuldan toplam 370 öğrenci katılmıştır. Bu çalışma ile ilgili ayrıntılı bilgiler tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3
Test Geliştirme İçin Kullanılan Örneklem Grubu

İLÇE	OKUL	ÖĞRENCİ SAYISI
Konak	Esentepe İ.Ö.O.	46
Buca	Kaynaklar İ.Ö.O.	48
Torbalı	Torbalı İ.Ö.O.	50
Bornova	Evrenesoğlu İ.Ö.O.	68
Bornova	Ergenekon İ.Ö.O.	70
Bornova	Merkez İ.Ö.O.	88
TOPLAM		370

Madde analizi için cevap anahtarlarının tümü finense programına aktarılmıştır.

Yapılan madde analizi sonucunda testin güvenilirliği 0,741 olarak hesaplanmıştır. Finense programından alınan sonuç tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Test Genel İstatistik Bilgileri

Ortalama	15,070
Standart Sapma	4,963
Güvenirlilik	0,741
Geçerlilik	0,82
Standart Hata	2,524

4 uzman tarafından incelenen 30 soruluk maddelerin geçerlilik tablosu **Ek 2**'de verilmiştir.

Finense Programı ile, cevap kâğıtlarının en düşük ve en yüksek puan alan %27'sini ayırarak her maddenin ayırtedicilik gücü belirlenmiştir. Rıza'nın 1981: s.163'ten aktardığına göre (Ebel, 1972: 361), test maddelerin ayırt edicilik indeksleri ve idealleri tablo 5'te belirtilmektedir.

Tablo 5
Ayırt Edicilik Tablosu

Ayırt Edicilik İndeksi	İdeal
1. Yüksek (0.40 ve üstü)	% 25 ve üstü
2. Orta (0.20 ile 0.39 arası)	% 25'ten az
3. Düşük (0.01 ile 0.19 arası)	% 15'ten az
4. 0 veya negatif	% 5'ten az

Finense programından da alınan sonuçlara baktığımızda uygulanan test maddelerinin ayırt edicilik indeksi 0 veya negatif olan maddelerinin % 5'ten az olması gerekirken daha fazla çıkması sebebiyle testte yer alan 5 madde (3., 6., 14., 23., 29. maddeler) testten çıkartılarak araştırmada kullanılan test (**Ek 4**) 25 soruya düşürülerek son şekli verilmiştir.

Sınavın güvenirlik katsayısı 0 ile ± 1 arasında bir değer almaktadır ve sıfıra yaklaştıkça güvenirliliğinin düşük olduğu, bire yaklaştıkça yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Hazırlanan testin güvenirliği 0,74 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç,

ileride yapılması amaçlanan deneysel araştırma kullanımları için yeterli bulunmuştur.

OABT, örneklem grubuna öntest ve sontest olark uygulanmıştır.

3.4.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

Araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda hikâye okumanın öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına olan etkilerini ölçmek amacıyla; “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu” (Ek 8) kullanılmıştır. Torrance tarafından geliştirilen Sözel Yaratıcılık A Formu akıcılık, esneklik, özgünlük alt boyutlarında değerlendirilmekte ve 7 etkinliği içermektedir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin boyutları aşağıdaki ölçütlerle değerlendirilmektedir;

Akıcılık: Yedi etkinliğin tümünde akıcılık, uygun yanıtların toplam sayısı olarak tanımlanır. Soru etkinliği için akıcılık puanı deneğin sorduğu uygun soru sayısıdır.

Esneklik: Önergeye uygun üretilen cevap veya sorular için kullanılan kategori sayısıdır. Buna göre denek ne kadar çok kategori kullanırsa ve ne kadar farklı kategoriler yaratırsa bu onun esneklik düzeyini gösterir.

Özgünlük: Cevapların az rastlanma oranını temsil eder. Bireylerin verdiği cevaplar yaratıcı bir güç gösteriyorsa yani öğrenilmişin, denenmişin ve alışkanlık haline gelmişin ötesinde zihinsel enerji gerektiriyorsa; bu cevaplar onun özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Yüksek puan alan bireylerin yüksek yaratma ve düşünme gücüne sahip oldukları düşünülmektedir.

TYDTSA’ da yer alan etkinlikler aşağıda açıklanmıştır:

1. **Soru Sorma:** Deneğe bir resim gösterilerek bu resim hakkında düşünebildiği kadar çok soru yazması istenir. Fakat sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormaması istenir.

2. **Nedenleri Tahmin Etme:** Deneğe soru sorma etkinliğinde gösterilen resim tekrar gösterilerek resimde gösterilen durum hakkında çok sayıda neden bulması istenir.
3. **Sonuçları Tahmin Etme:** Deneğe aynı resim tekrar gösterilerek, bu resimdeki durumun sonucu olabilecek çok sayıda sonuç sıralamaları istenir.
4. **Ürün Geliştirme:** Deneğe oyuncak bir fil resmi gösterilir. Denekten, bu fili çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için oyuncak fili değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişikliklerin neler olduğunu yazmaları istenir.
5. **Alışılmamış Kullanımlar:** Bu etkinlikte deneklerden karton kutularla ilgili çok ilginç ve alışılmamış kullanım biçimlerini düşünüp herhangi bir boyuttaki kutu ile sınırlandırma yapmadan istenilen sayıda kutu kullanılarak yeni kullanım biçimlerini bulmaları istenir.
6. **Alışılmamış Sorular:** Bu etkinlikte deneklerden karton kutulara ilişkin başkalarının merakını ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden sorular ve insanların üzerinde düşünmedikleri alışılmamış sorular üzerinde sorabildikleri kadar çok sayıda soru sormaları istenir.
7. **Sadece Düşünün ve Varsayın:** Bu etkinlikte deneklere gerçekleşmesi mümkün olmayan bir durum verilerek, onlardan bu durumla ilgili olarak neler olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunmaları istenir (TYDT Yönerge Kitapçığı ve Değerlendirme, Mayıs 1972).

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu'nun kullanımına ilişkin çok sayıda literatürde örnek bulunmaktadır (Süzen, 1987; Sungur, 1988; Öncü, 1989; Ömeroğlu, 1990; Süvarioğlu, 1994, aktaran Tezci, 2002, Dündar, 2003, Şahbaz, 2004). Çalışmaların sonuçları güvenilir ve geçerli sonuçlar vermektedir.

Bu çalışmalar ışığında TYDTSA araştırmada öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

3.5. Uygulama

1. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, 5 Mart–11 Mayıs tarihleri arasında geręekleřtirilmiřtir. Böylece, iki aydan fazla bir döneme yayılmıştır.
2. 5 Mart tarihinde öğrencilerin istekli olmaları göz önünde bulundurularak 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden deney grubuna 30 kişi seçilmiştir.
3. Deney grubu öğrencilerine Ek 3'te yer alan Hikâye Okuma Sözleşmesi imzalatılmıştır.
4. 6 Mart tarihinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest olarak Ek 8'de yer alan TYDTSA içinde yer alan 7 etkinlik uygulanmıştır.
5. 7 Mart tarihinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest olarak Ek 4'te yer alan OABT uygulanmıştır.
6. 8 Mart – 9 Mayıs tarihleri arasında deney grubu öğrencilerine her gün 1 hikâye olmak üzere Ek 6'da yer alan toplam 60 hikâye öğretmenin teşviki ile öğrenciler tarafından okunmuştur.
7. Haftada iki gün çarşamba ve cuma günleri deney grubu öğrencilerine birer tane hikâye okulda ders sırasında okutulmuştur. Diğer günlerde ise öğrenciler hikâyelerini evde okumuşlardır.
8. Öğrencilerin hikâyeleri okuyup okumadıklarını anlamak için deney grubu öğrencilerine Ek 7'deki form dağıtılarak hikâyeye ilgili soruları cevaplamaları sağlanmıştir. Bu şekilde öğrenciler takip edilmiştir.

9. 10 Mayıs tarihinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine sontest olarak Ek 8’de yer alan TYDTSA içinde yer alan 7 etkinlik uygulanmıştır.

10. 11 Mayıs tarihinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine sontest olarak Ek 4’te yer alan OABT uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Değerlendirilmesi

3.6.1. OABT ile Toplanan Verilerin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki davranışları, ne derece kazandıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen başarı testi, toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Her doğru soru için 1 puan verilerek toplam 25 puan üzerinden değerlendirilmiştir, tüm soruları doğru yapan öğrenciler 25 tam puan almıştır. Hiçbir soruyu doğru yapmayan öğrenci 0 puan almıştır. Puanların 0 ile 25 arasında olması beklenilmektedir.

3.6.2. TYDTSA ile Toplanan Verilerin Değerlendirilmesi

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’ nin değerlendirilmesi, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu yönerge ve değerlendirme kitapçığındaki (Torrance, 1972) ilkeler doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılmıştır. Buna göre;

Öğrencilerin TYDTSA’ndaki yedi etkinliğe verdiği cevaplar akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Akıcılık boyutunu değerlendirirken; TYDTSA’ndaki yedi etkinlik için vermiş olunan uygun cevap sayıları etkinliklere göre ayrı ayrı toplanarak hesaplanmıştır. Her uygun cevaba 1 puan verilmiştir. Cevapların uygun olması yapılan etkinlik ile ilgili cevaplar verilmesine bağlıdır.

Esneklik boyutunu değerlendirirken; TYDTSA değerlendirme kitapçığındaki kategorilerden yararlanılmıştır. Her kategori için 1 puan verilmiştir. Kategoriler yinlendiği zaman hiç puan almamıştır. 6. etkinlikte yönerge gereği esneklik boyutu hesaplaması yapılmamıştır.

Özgünlük boyutunu değerlendirirken; yedi etkinlik için aynı yöntem uygulanmıştır. Her etkinlik için, her öğrencinin etkinliğe vermiş olduğu yanıtlar teker teker ayrı kâğıtlara yazılmıştır. Aynı yanıtı veren öğrenciler belirlenmiştir. Yanıtı iki öğrenciden fazla kişi vermişse özgünlük yükü için puan verilmiştir. Örneklem düzeyinde eğer yanıtta iki tane varsa özgünlük yükü 1 puan, yanıtta bir tane varsa yani; verilen yanıt yaratıcı güç gösteren yani öğrenilmişin, denenmişin ve alışkanlık haline gelmişin ötesinde zihinsel enerji gerektiren ve sıradan olmaktan uzak yanıtlara özgünlük yükü olarak 2 puan verilmiştir.

Testin bir diğer boyutu olan ve soruyu ayrıntılı olarak açıklamak için kullanılan ek ayrıntıları sayan ve testte hesaplaması isteğe bağlı olan “Zenginleştirme” (Elaboration) puanı hesaplanmamıştır.

3.7. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada uygulanan Yaratıcılık Testinin puanlanmasında; yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları her birey için ayrı ayrı değerlendirilmiş ve bu üç boyuttan elde edilen puanların toplanması ile her birey için bir yaratıcılık puanı elde edilmiştir. Testin puanlanmasında “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Kitapçığı” değerlendirme yönergesindeki ölçütler kullanılmıştır.

Araştırmada uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Yaratıcılık Testlerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 11,5 paket 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. Medyan
4. Korelasyon
5. İki farklı grubun öntest sontest fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ilişkisiz gruplar için kullanılan bağımsız t testi uygulanmıştır.
6. Grup içi öntest- sontest ortalama puanları arası anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ilişkili gruplar için bağımlı t testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlmeleri ile elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Başarıya İlişkin Bulgular

Okuduğunu Anlama BT, deney çalışmasından önce ve sonra olmak üzere deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

4.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmanın Okuduğunu Anlama Başarı testi hakkında genel bilgiler, öncelikle tablo 6’da verilmektedir:

Tablo 6
OABT İlişkin Genel Bulgular

	Grup	Öğrenci Sayısı	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	$\bar{X}$	Medyan	SS
Ön OABT	Deney	30	23	11	16.73	16	3.44
	Kontrol	20	23	9	16.35	16.5	3.46
	Toplam	50	23	9	16.58	16	3.42
Son OABT	Deney	30	25	11	19.80	20	3.20
	Kontrol	20	22	10	15.85	16.5	3.08
	Toplam	50	25	10	18.22	19	3.68

Tablo 6'ya baktığımızda öntest puanlarında deney ve kontrol grubunun ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Aynı şekilde medyanın (ortanca) değerinin de ortalamaya yakın olduğu açıktır. Ancak sontest ortalamalarına bakıldığında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir. Standart sapma, dağılımdaki her bir değer ortalama göre ne uzaklıkta olduğunu, diğer bir deyişle dağılımın ne yaygınlıkta olduğunu gösteren bir ölçüdür. Standart sapma büyüdükçe dağılım yaygınlaşır. Deney grubunun öntest ve sontestteki standart sapmalarında düşüş olması sontestte öğrencilerin ortalama daha yakın puanlar aldığının göstergesidir.

4.1.2. Öntest Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın birinci alt problemi; “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin başarı öntesti puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin başarı öntesti puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Birinci alt problemi test etmek amacıyla uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarına 25 maddelik OABT uygulanmıştır.

Uygulanan testler sonucunda yapılan karşılaştırmalardan elde edilen bulgular tablo 7’de verilmektedir:

Tablo 7

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun OABT Ön Test Puanlarına Ait Bulgular

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	30	16.73	3.44	.38	Anlamlı değil
Kontrol	20	16.35	3.46		

Tablo 7 incelendiğinde, OABT ön ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı öntestinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.3. Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma

4.1.3.1. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmada ikinci alt problem olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin başarı öntesti puan ortalamaları ile başarı sontesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları öntest puanları ile sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile sonuçlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama öntesti ve sontestinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8
Deney Grubunun OABT Puanlarına Ait Bulgular

Ölçüm	n	$\bar{X}$	SS	r	t	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	30	16.73	3.44	.784	7.64	0.001
Sontest	30	19.80	3.20			
Sontest-Öntest	30	3.07	0.24			

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin öntestten elde ettikleri puan ortalamaları ile sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında sontest puanları lehine, 3.07 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına *t* testi uygulanmış ve *t*= 7.64 değeri bulunmuştur. Bu değer 0.001 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. Korelasyon katsayısının (*r*=.784) olarak çıkması öntest ile sontest arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı öntestinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ile başarı sontestinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin hikâye okuma uygulaması yapılmadan önceki bilgileri ile hikâye okuma uygulaması yapıldıktan sonraki bilgileri arasında okuduğunu anlama açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.1.3.2. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmada üçüncü alt problem olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin başarı öntesti puan ortalamaları ile başarı sontesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Problemi test etmek amacıyla uygulanan başarı öntesti ve sontesti sonucunda elde edilen bulgular tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9
Kontrol Grubunun OABT Puanlarına Ait Bulgular

Ölçüm	n	$\bar{X}$	SS	r	t	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	20	16.35	3.46	.950	-2.03	0.05
Sontest	20	15.85	3.08			
Sontest-Öntest	20	-0.5	0.38			

Ortaya çıkan bu tabloda, araştırmanın dördüncü alt probleminin sonucu olarak kontrol grubu öğrencilerin başarı öntest puanları ile başarı sontest puanları arasında bir düşüş olduğu için başarılarındaki gerilemeden dolayı 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır sonucuna ulaşılır. Korelasyon katsayısının ($r=.950$) olarak çıkması öntest ile sontest arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Böyle bir sonucun ortaya çıkma nedeni, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aynı sınıfta bulunmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerine hikâye verilirken kontrol grubuna hikâye verilmemesi, kontrol grubu öğrencilerine ilgisiz davranılmasından dolayı başarılarında gerilemeye neden olmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı öntest puanları ile başarı sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.1.4. Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “ Hikaye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin başarı sontesti puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin başarı sontesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Dördüncü alt problemi test etmek amacıyla deney grubuna 60 hikâye okutturulup, kontrol grubunda ise herhangi bir çalışma yapılmadan her iki gruba da başarı sontesti

uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t değeri tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun OABT Son Test Puanlarına Ait Bulgular

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	30	19.80	3.20	4.33	0.001
Kontrol	20	15.85	3.08		

Tablo 10 incelendiğinde, okuduğunu anlama başarı testi son ölçümlerinde deney grubu ortalamasının ($\bar{X} = 19.80$) kontrol grubu ortalamasından ($X = 15.85$) yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucunda $t = 4.33$ değeri bulunmuştur. Bu değer 0.001 düzeyinde anlamlılığı yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, deney grubu son testi puan ortalamaları ve kontrol grubu son testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Hikâye okumanın okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğine ilişkin bulgular, Belet (2005), Bozkurt (2005), Duman (2006) ve Karakuş'un (2006) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.2. Yaratıcılığa İlişkin Bulgular

4.2.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testine İlişkin Bulgular

Torrance tarafından geliştirilen akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarında değerlendirilen ve 7 etkinliği içeren TYDTSA, deney çalışmasından önce ve sonra olmak üzere deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
TYDTSA İlişkin Genel Bulgular

	Yaratıcılık Alt Boyutları	Grup	Öğrenci Sayısı	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	$\bar{X}$	SS	Medyan
Öntest	Akıcılık	Deney	30	69	40	50.46	7.23	50
		Kontrol	20	52	40	47.45	2.70	48
		Toplam	50	69	40	49.26	6.00	48
	Esneklik	Deney	30	57	16	31.20	9.19	30
		Kontrol	20	38	19	27.30	5.03	27.5
		Toplam	50	57	16	29.64	7.97	30
	Özgünlük	Deney	30	29	20	24.93	2.26	25
		Kontrol	20	31	17	26.20	3.17	26.5
		Toplam	50	31	17	25.46	2.70	26
Sontest	Akıcılık	Deney	30	79	48	65.26	6.71	66
		Kontrol	20	53	39	47.25	3.17	47.5
		Toplam	50	79	39	58.06	5.18	60.5
	Esneklik	Deney	30	63	21	41.23	10.45	40.5
		Kontrol	20	40	16	26.50	6.99	27.5
		Toplam	50	63	16	35.34	8.69	35
	Özgünlük	Deney	30	40	27	33.66	3.47	34
		Kontrol	20	30	23	26,45	1.84	26
		Toplam	50	40	23	30.78	2.60	30

Tabloya genel olarak baktığımızda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları ile medyan (bir serideki bütün değerleri küçükten büyüğe doğru sıralayarak bu dizinin tam ortasındaki değer) birbirine çok yakındır. Bu da öğrencilerin başarılarının birbirine yakın olduğunu göstergesidir. Fakat bu durum sontest puanlarında değişim göstermektedir.

Grupların standart sapma puanlarına bakıldığında deney grubunun standart sapmasının kontrol grubundan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun kontrol grubuna göre daha homojen olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Öntest Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık öntesti puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık öntesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Beşinci alt problemi test etmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulamanın başlangıcında TYDTSA uygulanmıştır. Öntestlerde yapılan karşılaştırmalardan elde edilen bulgular tablo 12’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Alt Boyutlarına Göre TYDTSA Ön Test Puanlarına Ait Bulgular

Yaratıcılık Alt Boyutları	Grup	n	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Deney	30	50.46	7.23	1.77	Anlamlı değil
	Kontrol	20	47.45	2.70		
Esneklik	Deney	30	31.20	9.19	1.72	Anlamlı değil
	Kontrol	20	27.30	5.03		
Özgünlük	Deney	30	24.93	2.26	1.60	Anlamlı değil
	Kontrol	20	26.20	3.17		

Yaratıcılığın her üç boyutunda da, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık öntest puanlarının aritmetik ortaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının uygulamadan önce yaratıcılık düzeyi bakımından birbirinden farklı olmadığını göstermekte ve araştırmanın beşinci alt probleminin cevabını vermektedir.

Genel olarak tablo 12 incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının akıcılık alt boyutunda olduğu, en düşük puan ortalamasının ise özgünlük alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuç, özgünlük alt boyutuna verilen yanıtların yaratıcı güç gösteren, yani öğrenilmişin, denenmişin ve alışkanlık haline gelmişin dışında cevaplar verilmesinden kaynaklandığını göstermektedir.

4.2.3. Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma

4.2.3.1. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın altıncı alt problemi olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık öntesti ile yaratıcılık sontesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problemi test etmek amacıyla araştırmanın başlangıcında deney grubuna TYDTSA uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda hikâye okuma uygulaması gerçekleşikten sonra öğrencilere TYDTSA tekrar uygulanmış ve elde edilen sontestler, öntestler ile karşılaştırılmıştır. Öntest-sontest karşılaştırmalardan elde edilen bulgular tablo 13’ te ayrıntılı olarak verilmektedir.

Tablo 13
Deney Grubunun Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Alt Boyutlarına Göre
TYDTSA Puanlarına Ait Bulgular

Yaratıcılık Alt Boyutları	Ölçüm	n	$\bar{X}$	SS	r	t	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Öntest	30	50.46	7.23	.057	7.98	0.001
	Sontest	30	65.26	6.71			
Esneklik	Öntest	30	31.20	9.19	.601	6.21	0.001
	Sontest	30	41.23	10.45			
Özgünlük	Öntest	30	24.93	2.31	.048	7.20	0.001
	Sontest	30	33.66	3.47			

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubunun yaratıcılık testinin akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarından almış oldukları öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları yer almaktadır.

Akıcılık alt boyutunda deney grubunun öntest puan ortalamasının ($\bar{X} = 50.46$), sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 65.26$) olduğu görülmektedir.

Esneklik alt boyutunda deney grubunun öntest puan ortalamasının ($\bar{X} = 31.20$), sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 41.23$) olduğu görülmektedir.

Özgünlük alt boyutunda deney grubunun öntest puan ortalamasının ($\bar{X} = 24.93$), sontest ortalamasının ($\bar{X} = 33.66$) olduğu görülmektedir.

Akıcılık boyutunda korelasyon katsayısının ($r=.057$) ve özgünlük boyutunda korelasyon katsayısının ($r=.048$) olarak çıkması öntest ile sontest arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu, esneklik boyutunda korelasyon katsayısının ($r=.601$) olarak çıkması öntest ile sontest arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılık öntest puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması gerçekleştikten sonra uygulanan yaratıcılık sontest puan ortalamaları arasında yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarında sontest lehine 0.001 anlamlılık düzeyinde bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuç, hikâye okumanın öğrencilerin yaratıcılıklarına olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır.

Elde edilen bu sonuç, araştırmanın altıncı alt probleminin cevabını vermektedir. Hikâye okuma uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık öntesti ile yaratıcılık sontesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.2.3.2. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın yedinci alt problemi olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık öntesti puan ortalamaları ile yaratıcılık sontesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problemi test etmek amacıyla araştırmanın başlangıcında ve araştırmanın sonunda kontrol grubuna TYDTSA uygulanmıştır. Elde edilen sontestler, öntestler ile karşılaştırılmıştır. Öntest-sontest karşılaştırmalardan elde edilen bulgular tablo 14’ te ayrıntılı olarak verilmektedir.

Tablo 14
Kontrol Grubunun Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Alt Boyutlarına Göre
TYDTSA Puanlarına Ait Bulgular

Yaratıcılık Alt Boyutları	Ölçüm	n	$\bar{X}$	SS	r	t	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Öntest	20	47.45	2.70	.164	.234	Anlamlı değil
	Sontest	20	47.25	3.17			
Esneklik	Öntest	20	27.30	5.03	.255	.954	Anlamlı değil
	Sontest	20	26.50	6.99			
Özgünlük	Öntest	20	26.20	3.17	.178	.283	Anlamlı değil
	Sontest	20	26.45	1.84			

Tablo 14 incelendiğinde, kontrol grubunun yaratıcılık testinin akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarından almış oldukları öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları yer almaktadır.

Akıcılık alt boyutunda kontrol grubunun öntest puan ortalamasının ($\bar{X} = 47.45$), sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 47.25$) olduğu görülmektedir.

Esneklik alt boyutunda kontrol grubunun öntest puan ortalamasının ($\bar{X} = 27.30$), sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 26.50$) olduğu görülmektedir.

Özgünlük alt boyutunda kontrol grubunun öntest puan ortalamasının ($\bar{X} = 26.20$), sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 26.45$) olduğu görülmektedir.

Akıcılık boyutunda korelasyon katsayısının ($r=.164$), esneklik boyutunda korelasyon katsayısının ($r=.255$) ve özgünlük boyutunda korelasyon katsayısının ($r=.178$) olarak çıkması öntest ile sontest arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt probleminin cevabı olarak; kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılık öntest puan ortalamaları ile yaratıcılık sontesti puan ortalamaları arasında yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarında sontest lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır diyebiliriz.

Sonuç olarak; deney grubunda gerçekleştirilen hikâye okuma çalışması öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesini sağlarken, kontrol grubu öğrencilerin yaratıcılıkların gelişmesinde herhangi bir gelişme sağlanamamıştır.

4.2.4. Sontest Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın sekizinci alt problemi olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık sontesti puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık sontesti puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problemi test etmek amacıyla deney grubuna hikaye okuma uygulaması gerçekleştirildikten sonra deney grubu öğrencilerine ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan yaratıcılık sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bulgular tablo 15’te ayrıntılı olarak verilmektedir:

Tablo 15

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Alt Boyutlarına Göre TYDTSA Son Test Puanlarına Ait Bulgular

Yaratıcılık Alt Boyutları	Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Deney	30	65.26	6.71	11.16	0.001
	Kontrol	20	47.25	3.17		
Esneklik	Deney	30	41.23	10.45	5.52	0.001
	Kontrol	20	26.50	6.99		
Özgünlük	Deney	30	33.66	3.47	8.49	0.001
	Kontrol	20	26.45	1.84		

Tablo 15 incelendiğinde, akıcılık alt boyutunda deney grubunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 65.26$), kontrol grubunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 47.25$) olduğu görülmektedir.

Esneklik alt boyutunda deney grubunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 41.23$), kontrol grubunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 26.50$) olduğu görülmektedir.

Özgünlük alt boyutunda deney grubunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 33.66$), kontrol grubunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 26.45$) olduğu görülmektedir.

Tablo 15'ten anlaşıldığı gibi, yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarında deney ve kontrol grubu öğrencileri son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 0.001 anlamlılık düzeyinde bir farklılık olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu sonuç, araştırmanın altıncı probleminin cevabını vermektedir. Hikâye okuma uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık son testi puan ortalamaları ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sonuç olarak, hikâye okuma uygulaması gerçekleştikten sonra deney ve kontrol grubuna uygulanan yaratıcılık testi sonuçlarına göre; deney grubu, kontrol grubundan daha yaratıcı bulunmuştur. Başka bir deyişle, hikâye okuma, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesinde etkili olmuştur.

Hikâye okumanın öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğine ilişkin bulgular, Tezci (2002), Dünder (2003) ve Şahbaz'ın (2004) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.3 Cinsiyetin Başarıya ve Yaratıcılığa Etkisi

Araştırmanın 9. alt problemi “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile okuduğunu anlama başarı sntesi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, 10. alt problemi ise “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile yaratıcılık sntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorularından oluşmaktadır. Bu alt problemlerin cevaplarını alabilmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış, veriler SPSS 11,5 paket programıyla çözümlenmiştir.

4.3.1 Cinsiyetin OABT Puanları Üzerinde Etkisi

Araştırmanın 9. alt problemi olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile okuduğunu anlama başarı sntesi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

Deney Grubunda Cinsiyet Faktörü ve OABT’ ne İlişkin Bulgular

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	Anlamlılık Düzeyi
Kız	14	20.14	3.52	.533	Anlamlı değil
Erkek	16	19.50	2.98		

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğrencilerin OABT ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puan ortalamaları birbirine çok yakın olduğu için cinsiyet faktörü ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları arasında farklılık bulunmamıştır.

Cinsiyet faktörünün öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olmadığı Kılıç (2004), Yılmaz (2006) ve Sabak’ın (2007) araştırmasında da aynı sonuçları vermiştir.

Çam (2006), Çiftçi (2007) ve Karatay'ın (2007) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Böylece bu araştırma, yukarıda belirtilen araştırmalardan farklı bir sonuç ortaya koymuştur.

4.3.2 Cinsiyetin TYDTSA Puanları Üzerinde Etkisi

Araştırmanın 10. alt problemi olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile yaratıcılık son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Deney Grubunda Cinsiyet Faktörü ve TYDTSA’ya İlişkin Bulgular

Yaratıcılık Alt Boyutları	Grup	n	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Kız	14	65.57	7.11	.227	Anlamlı değil
	Erkek	16	65.00	6.57		
Esneklik	Kız	14	46.07	7.92	2.59	0.01
	Erkek	16	37.00	10.77		
Özgünlük	Kız	14	33.35	3.75	.450	Anlamlı değil
	Erkek	16	33.93	3.31		

Tablo 17 incelendiğinde, yaratıcılığın akıcılık ve özgünlük boyutunda kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir.

Ancak, yaratıcılığın esneklik boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 46.07$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 37.00$) daha yüksektir.

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin TYDTSA ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

10. alt problemin cevabı olarak hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile yaratıcılığın akıcılık ve özgünlük boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ancak esneklik boyutunda kızların lehine 0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık açıkça görülmektedir.

Bu araştırma sonuçları, Ökten'in (2005) araştırmasını öğrencilerin cinsiyetlerinin farklılığının akıcılık ve özgünlük boyutlarıyla desteklemekte, esneklik boyutunda farklılık yarattığını göstermektedir.

4.4 Sınıf Faktörünün Başarıya ve Yaratıcılığa Etkisi

Araştırmanın 11. alt problemi “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri içinden 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarıı sontesti puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”, 12. alt problemi ise “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri içinden 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında yaratıcılık sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorularından oluşmaktadır. Bu alt problemlerin cevaplarını alabilmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış, veriler SPSS 11,5 paket programıyla çözümlenmiştir.

4.4.1 Sınıf Faktörünün OABT Puanları Üzerinde Etkisi

Araştırmanın 11. alt problemi olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri içinden 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarıı sontesti puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18
Deney Grubunda Sınıf Faktörü ve OABT'ne İlişkin Bulgular

Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	t	Anlamlılık Düzeyi
4. Sınıf	15	18.46	3.18	2.46	0.01
5. sınıf	15	21.13	2.72		

Tablo 18 incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin başarı puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =21.13), 4. sınıf öğrencilerinin başarı puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =18.46) yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, t değeri 2.46 bulunmuştur. Bu değer, 0.01 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. 5. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre okuduğunu anlama başarıı sonucunda daha başarılı olmuştur.

Öğrencilerin yaşları ile başarıları arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır sonucuna varılmıştır.

4.4.2 Sınıf Faktörünün TYDTSA Puanları Üzerinde Etkisi

Araştırmanın 12. alt problemi olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri içinden 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında yaratıcılık sonuc puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19
Deney Grubunda Sınıf Faktörü ve TYDTSA’ya İlişkin Bulgular

Yaratıcılık Alt Boyutları	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	4. Sınıf	15	64.06	8.53	.978	Anlamlı değil
	5. Sınıf	15	66.06	4.17		
Esneklik	4. Sınıf	15	39.13	6.05	4.104	0.001
	5. Sınıf	15	43.33	4.62		
Özgünlük	4. Sınıf	15	31.26	2.65	5.216	0.001
	5. Sınıf	15	36.06	2.37		

12. alt problemin cevabı olarak hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin sınıfları ile yaratıcılığın akıcılık boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak esneklik ve özgünlük boyutunda 5. sınıfların lehine 0.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

4.5. Araştırma Öncesi ve Sonrasında Hikâye Okumanın Okuma Alışkanlığına Etkisi

Araştırmanın 13. alt problemi olarak “Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile hikâye okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin araştırma öncesi ve araştırma sonrasında okuma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Aşağıdaki tablolarda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin hikâye okuma kampanyası öncesinde 15 gün ve sonrasında 15 günlük olmak üzere toplam kaç adet kitap okudukları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 20 ve tablo 21’e bakıldığında her iki grupta da kampanya sonrasında okudukları hikâye sayısının arttığı ortaya çıkmaktadır. Deney grubu öğrencilerinde

bu artışın olması normaldir. Çünkü uygulanan hikâye okuma çalışması öğrencilerde olumlu gelişme sağlamıştır. Dolayısıyla hikâye okuma kampanyası deney grubu öğrencilerinde okuma alışkanlığı gelişmiştir diyebiliriz.

Kontrol grubunda da kampanya sonrasında okunan hikâye sayılarının artması, kontrol grubu öğrencilerinin kampanya esnasında deney grubu öğrencilerine özenmeleri ve devamlı kendilerinin de hikâye okumak istemelerini dile getirmelerine bağlı olabilir. Belki de bu çalışmadan sonra kontrol grubuna yapılacak olan okuduğunu anlama başarı testi puanlarında artış beklenebilir.

Sonuç olarak; uygulanan hikâye okuma kampanyası hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuma alışkanlığını arttırmıştır.

Tablo 20
Deney Grubu Öğrencilerinin Kitap
Okuma Sayıları

DENEY GRUBU		
NO	KAMPANYA ÖNCESİ	KAMPANYA SONRASI
1	7	12
2	6	8
3	8	9
4	5	6
5	4	7
6	9	9
7	10	12
8	8	9
9	6	8
10	5	6
11	7	10
12	4	8
13	8	10
14	11	14
15	9	9
16	8	12
17	7	9
18	12	15
19	6	6
20	7	9
21	8	10
22	6	11
23	11	14
24	9	10
25	12	14
26	6	7
27	5	6
28	4	5
29	3	7
30	6	10

Tablo 21
Kontrol Grubu Öğrencilerinin
Kitap Okuma Sayıları

KONTROL GRUBU		
NO	KAMPANYA ÖNCESİ	KAMPANYA SONRASI
1	4	5
2	5	7
3	3	4
4	4	7
5	6	6
6	5	4
7	7	6
8	6	5
9	8	9
10	7	9
11	6	10
12	9	11
13	8	14
14	7	10
15	4	8
16	5	7
17	8	8
18	10	10
19	7	6
20	5	6

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere de yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın bulguları doğrultusunda yapılan değerlendirme sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu ile hiçbir müdahale yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, hikâye okumak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu ile hiçbir müdahale yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, hikâye okumak, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmektedir.
3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Başarının artmasında cinsiyet faktörünün bir etkisi yoktur.

4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bu araştırmada, hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile yaratıcılığın akıcılık ve özgünlük boyutunda anlamlı farklılık yoktur. Ancak yaratıcılığın esneklik boyutunda kızların lehine anlamlı farklılık vardır.

5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bu araştırmada, hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaşları ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılık vardır.

6. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bu araştırmada, hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaşları ile yaratıcılığın akıcılık boyutunda anlamlı farklılık yoktur. Ancak yaratıcılığın esneklik ve özgünlük boyutlarında 5. sınıfların lehine anlamlı farklılık vardır.

7. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bu araştırmada, uygulanan hikâye okuma kampanyası hem deney grubu öğrencilerinde hem de kontrol grubu öğrencilerinde okuma alışkanlığını arttırmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilen hikâye okuma çalışmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ve yaratıcılıklarına olumlu katkılar sağladığını söyleyebiliriz. Ayrıca hikaye okuma uygulaması yapılan deney grubundaki öğrencilerin uygulama süresince sınıf- içi etkinliklere katılımlarının daha da arttığı araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1- Günümüzde teknolojinin geliştiği göz önünde bulundurularak bu çağın sorumluluklarını yerine getirebilecek, yeni bilgiler üretebilecek okuyucular yetiştirmede, ailelere büyük görevler düşmektedir. Aileler, çocuklara okuma materyalleri sağlamalı ve onları güdülemelidirler.

2- Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve sınıf öğretmenlerine yaratıcılık konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu tür bir çalışma daha uzun bir süreyi kapsayacak şekilde ve daha geniş örneklemede uygulanıp sınanmalı ve başarı, tutum ve yaratıcılık üzerindeki etkilerine bakılmalıdır.

2. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okumaya yönelik tutumları ile diğer derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmalıdır.

3. Bu araştırmada; ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda hikâye okumanın öğrencilerin yaratıcılıklarına olan etkisi Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu ile sınanmıştır. Yeni bir araştırma da Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu ve Sözel B Formu kullanılarak gerçekleştirilmelidir.

4. Hikâye okumanın öğrencilerin özellikleri, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi vb. değişkenlere göre etkililiğini saptamaya yönelik daha farklı araştırmalar yapılmalıdır.

5. Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde, hikâye okumanın okuduğunu anlama ve yaratıcılık üzerinde etkililiğini belirlemeye yönelik başka araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akalın, L. S. (1984). **Edebiyat Terimleri Sözlüğü**. İstanbul.
- Arseven, T. (2005). Mesaj Açısından Çocuk Kitapları. **Hece**. Sayı: 104–105. (Ağustos-Eylül 2005).
- Bamberger, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. Çev. Bengü Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Belet, Ş. D. (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bender, M. T. (2006). Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). **Deneyisel Desenler**. Ankara: Pegema Yayınevi
- Büyüköztürk, Ş. (2005). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegema Yayıncılık
- Çağın, S. (2007). **Hikaye ve Tahkiyeli Eserleri Oluşturan Unsurlar**. (Ders Notları). İzmir.

Çam, B. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çellek, T. (2003). **Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık**. Pivotka. Sayı:8, 4–11

Çıkla, S. (2005). Tanzimattan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler. **Hece**. Sayı: 104– 105. (Ağustos-Eylül 2005).

Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Darıca, N. (2004). **Yaratıcı Etkinlikler**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Demirci, C. Yaratıcı Düşünme.

<http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/c-yaraticilik.doc>

(25.09.2007)

Demirel, Ö. (1999). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık

Devrimci, H. (1993). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Duman, N. (2006). Hikaye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dündar, Ş. (2003). İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna ve Yaratıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, D. (2003). Yaratıcılık ve Matematik Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göğüş, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara
- Gönen, M. Öncü, Ç. E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 164. (Güz 2004).
- Güleryüz, H. (2003). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. Pegema Yayıncılık: Ankara
- Kaplan, M. (2003). **Hikâye Tahlilleri**. Dergâh Yayınları: İstanbul.
- Kaptan, S. (1993). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara
- Karakuş, I. Ş. (2006). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2001). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: 2001

- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayıncılık
- Kılıç, G. A. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı Ve Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, G. A. (2005). Altıncı, Yedinci Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 28. (2005) 101–108
- Kovacıoğlu, Ş. N. (2006). İlköğretim 2. Sınıflarında Aile Çevresi Ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu Ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı: **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu**. (2005). Ankara.
- Oğuzkan, F. (2001). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ökten, İ. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Resim –İş Derslerindeki Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi ve Bu Öğrencilere Uygulanabilecek Yaratıcı Etkinlikler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2001). Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 151. (Eylül 2001)
- Önder, A. (2003). **Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Öz, F. (2006). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık

Özaslan, A.(2006). Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özön, M. N. (1954). **Edebiyat ve Tenkid Sözlüğü**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Pilten, G. (2007). Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ridha, A. T. (1981). Evaluation of an Audio-Visual Aids Course for Further Education Teachers Attending In- Service Training and its Implications for Iraqi University. Staff Training. Unpublished Phi. D. Thesis University College, Cardiff.

Rıza, E.T. (2004). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir: Anadolu Matbaası.

Sabak, E. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

San, İ. (2007). **Çocukta Yaratıcılık Ve Drama**. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları

Selçuk, Z. ve Güner N. (2001). **Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları**. Ankara: Pegem Yayıncılık

Sever, S. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık

Suna, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Üniversitesi.

Sungur, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayınları

Şahbaz, Ö. (2004). İlköğretim 4.Sınıf “Canlılar Çeşitlidir” Ünitesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şirin, M. R. (1998). **Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Tavşancıl, E. (2005). **Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

Tezci, E. (2002). Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Torrance, E.P. (1972) **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri Yönerge Kitapçığı Ve Değerlendirme**.

Tosunoğlu, M. (2003). Türk Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. **Türk Dil Dergisi**. s: 39.

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (1981). İstanbul: Dergah Yayınları.

Uzman, E. (2003). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişmesinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üstündağ, T. (2003). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yavuzer, H. (1992). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitapevi

Yavuzer, H. S. (1996). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları

Yıldırım, A. ve Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000). **Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri**. Ankara

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.

Yılmaz, Ö. (2006). Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1

OKUDUĞUNU ANLAMA

4. 5. SINIF KAZANIMLARI

	KAZANIMLAR	TEST MADDELERİ	
1	Okuduklarında eksik bırakılan bilgiyi fark eder.	9.	10.
2	Verilen örneklerin konuyla ilgisi olup olmadığını sorgular.	3.	19.
3	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	16.	20.
4	Okuduklarında açıklayıcı ifadeleri belirler.	6.	14.
5	Okuduğundan farklı sonuçlar çıkarır.	17.	23.
6	Okuduklarının konusunu belirler.	5.	13
7	Okuduklarının ana fikrini belirler.	1.	24.
8	Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşünceleri belirtir.	12.	18.
9	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	11.	15.
10	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	2.	8.
11	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur	7.	
12	Okuduğunu özetler.	4.	
13	Okuduklarında sonuç bildiren ifadeleri belirler.	22.	
14	Metnin giriş bölümü hakkında tahminde bulunur.	21.	
15	Metnin sonuç bölümü hakkında tahminde bulunur.	25.	
	TOPLAM	25 Madde	

EK 2 GEÇERLİLİK TABLOSU

Madde	Kabul Eden	Red Eden	%
1	3	1	% 75
2	4	0	% 100
3	2	2	% 50
4	4	0	% 100
5	3	1	% 75
6	2	2	% 50
7	3	1	% 75
8	3	1	% 75
9	3	1	% 75
10	4	0	% 100
11	4	0	% 100
12	3	1	% 75
13	4	0	% 100
14	2	2	% 50
15	3	1	% 75
16	4	0	% 100
17	3	1	% 75
18	4	0	% 100
19	4	0	% 100
20	3	1	% 75
21	4	0	% 100
22	3	1	% 75
23	2	2	% 50
24	4	0	% 100
25	3	1	% 75
26	4	0	% 100
27	4	0	% 100
28	3	1	% 75
29	2	2	% 50
30	4	0	% 100
Toplam			% 81.66

EK 3**HİKÂYE OKUMA SÖZLEŞMESİ**

İmzalayacağım bu sözleşme ile;

60 (altmış) gün boyunca her gün 1 hikâye okuyacağım ve bu hikâye ile ilgili verilecek olan soruları cevaplandıracağım.

Eğer hikaye okumadığım gün olursa bu okuyamadığım hikayeyi de ertesi gün okuyacağım.

Yukarıda belirtilmiş olan kurallara uyacağıma söz veriyorum.

İmza

Adı - Soyadı

EK 4

“OKUDUĞUNU ANLAMA”
BAŞARI TESTİADI SOYADI:
SINIFI:

SORULAR

Bu dünya hepimizin... Yaşanılacak başka bir dünya da yok! Kirliliğe karşı topyekûn bir savaş yapılmazsa, gelecekteki çocuklar canlı çiçekler yerine plastik çiçeklerle avunacakları çiçeği saksıda, ormanı fotoğraflarda seyretme talihsizliğini yaşayacaklar.

1- Parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çocuklar orman ve çiçek fotoğrafları çekmelidir.
- B) Plastik çiçeklerin yerine canlı çiçekleri tercih etmeliyiz.
- C) Kirliliğe karşı savaşımaya kendi evimizden başlamalıyız.
- D) Doğayı korumak için çevre temizliğine önem vermeliyiz.

Eşit davranmayı, gerçeği belirtmeyi, kendine ve başkalarına saygıyı, haklılık prensibine bağlılığı, doğruluk sayesinde kazanabiliriz. Kendimiz için başkalarından beklediğimiz doğru ve dürüst davranış, bu davranışın herkese eşit olarak dağıtılması zorunluluğunu ortaya koyar.

2- Yukarıdaki metinden hangisi cıkarılamaz?

- A) Doğruluk, eşit davranmayı gerektirir.
- B) Haklılık prensibine bağlı olmak doğruluk sayesinde olur.
- C) Kendimize ve başkalarına saygıyı doğruluk sayesinde elde ederiz.
- D) Her doğru her yerde söylenmez.

Dil, kişiler arasında anlaşmayı sağlayarak sevgi bağlarını güçlendirir. Toplumun binlerce yıldan beri süregelen kültür mirasının sonraki nesillere ulaşmasını sağlar.

3- Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yukarıdaki parçayla ilgisi yoktur?

- A) Dil, toplumdaki kişileri kaynaştırır.
- B) Dil, nesiller arası anlaşmayı sağlar.
- C) Dil, kültürel değerlerimizin taşıyıcısıdır.
- D) Dil, eğitimde karşılaşılan zorlukları aşar.

Bir bilgeye sormuşlar; “ Bir ülkeyi yönetseydiniz ilk yapacağınız iş ne olurdu? Bilge düşünmüş ve cevap vermiş;

- Önce dili düzeltirdim. Dil bozulursa düşünceler iyi anlatılmaz. Ülkenin kültürü, gelenekleri bozulur. Adalet bozulur. Halk ne yapacağını şaşırır.

4- Aşağıdaki cümlelerden hangisi parçayı en iyi özetler?

- A) Bilge kişiler ülke yönetimini iyi bilirler.
- B) Gelenek ve göreneklerimizi korumalıyız.
- C) Bir milletin yaşaması dilini korumasına bağlıdır.
- D) Adaletin bozulması bir milleti yok eder.

İnsanlar, kendilerine uygun kimselerle arkadaşlık kurarlar. Onlarla kaynaşır, dertleşir, söyleşirler. Bir insanın kişiliğini, arkadaşını tanıyarak öğrenebiliriz. Huyları uymayan insanların anlaşmaları, arkadaşlık ve dostluk kurmaları güçtür.

5- Paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Arkadaş Seçimi
- B) Dostluklara Güven
- C) Arkadaşlığın Değeri
- D) Kötü Arkadaşlar

Işıksız bir gece... Rüzgâr kudurmuş... Gökyüzü üstüme çökecek gibi. Karanlıkta biri, gizlenip durmuş, Arkamdan tetiği çekecek gibi.

6- Aşağıdakilerden hangisi parçada **yer almamıştır**?

- A) Gökyüzünün yıldızlarla kaplı olduğu
- B) Dışarıda fırtına olduğu
- C) Her tarafın karanlık olduğu
- D) Vaktin geç olduğu

Bence, en kötü huylarımız, küçük yaşımızda belirmeye başlar. Yani asıl eğitimimiz, bizi besleyip büyütenlerin, yetiştirenlerin elindedir. Çocuk bir tavuğun boynunu sıkarak; kediyi, köpeği oyuncak edip yara bere içinde bırakır; anası da ona bakıp eğlenir.

7- Yukarıdaki parçada esas olarak anlatılan sorun aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Alışkanlıkların küçük yaşlarda edinilmesi,
- B) Çocuğun iyiyi, kötüyü ayırt edememesi,
- C) Hayvanların oyuncak yerine konması,
- D) Çocukların yanlışlarının önemsenmemesi,

Yapabileceğim bir şey kalmamıştı. Dalgın olduğum için arabanın korna sesini çok geç fark ettim. Kendimi kaldırıma atmadan, kırmızı renkli bir otomobil bana arkamdan çarptı. Küt, diye bir ses duydum. Sonrasını hatırlamıyorum.

8- Yukarıdaki parçadan aşağıdakilerden hangisi **çıkarılamaz**?

- A) Anlatılan kişinin çaresiz kaldığı,
- B) Anlatılan kişinin dalgın olduğu,
- C) Anlatılan kişinin etrafını gözlemlediğini,
- D) O anda hafızasını kaybettiğini,

9- -Hiç İzmir’de bulundun mu?

- Hayır, bulunmadım.
- Ama ben sizinle orada karşılaştığımı hatırlıyorum.
-

Yukarıdaki karşılıklı konuşmada boş bırakılan yere aşağıdaki cümlelerden hangisinin getirilmesi uygundur?

- A) Hayır, konuşmam.
- B) Hayır, öyle olmaz.
- C) Hayır, İzmir’ i sevmem.
- D) Hayır, başkasıyla karıştırıyorsun

10- “ kişinin gideren bir arkadaştır.”

Cümlesinde boş bırakılan yerlere, hangi seçenekteki kelimelerin getirilmesi uygundur?

- | | |
|-----------------------|------------------|
| A) Kitap-yalnızlığını | C) Hayal-umudunu |
| B) Oyun-zamanını | D) Dost-neşesini |

Tertemiz, verimli topraklarımızın bir çöplük haline getirilmesine ne demeli? Çiftçiler “Toprak bize küstü” diyorlar. Evet, toprağı bizler küstürdük. Bunları görmemekle ve çözüm bulmamakla kendimize kötülük ediyoruz. Sevgili dünyamızın kim bilir ne kadar ömrü kaldı?

11- Parçanın başlığı aşağıdakilerden hangisi **olamaz**?

- | | |
|--------------------|--------------------|
| A) Tahıl Üretimi | C) Toprağın Önemi |
| B) Çevremiz ve Biz | D) Çevre Kirliliği |

Zararlı bir alışkanlık, yazıp bozmak. Bir satır bozuk oldu mu, hemen o yaprağı yırtmak. Birkaç yaprak yırtınca da o defteri kaldırıp atmak. (H. Ali YÜCEL)

12- Yukarıdaki paragrafta sözü edilen, aşağıdakilerden hangisidir?

- | | |
|----------------|------------------|
| A) Savurganlık | C) Beceriksizlik |
| B) Tembellik | D) Hırçınlık |

Spor, özellikle günümüzde insanların en önemli ilgi ve etkinlik alanlarından biridir. Bir çoğumuz , boş zamanlarımızı spor yaparak, televizyonda spor karşılaşmalarını izleyerek ya da gazetelerdeki spor haberlerini okuyarak geçiririz. Spor yapmak da spor yapanları izlemek de kendimizi iyi hissetmemizi sağlar.

18- Paragrafa göre spor yapmanın ve spor yapanları izlemenin faydası nedir?

- A) Boş zamanların doldurulmasını sağlar.
- B) İnsanın kendini iyi hissetmesini sağlar.
- C) Gazete okunmasını sağlar.
- D) Spora olan ilgiyi artırır.

Bizim köylüler ağaca, yeşile aşık insanlardır. Köyümüzün önünde güzel bir çam ağacı vardır. Yalnız Türkiye’de değil, belki dünyanın hiçbir tarafında,kızıl çam cinsi, bizim çamlar gibi hızlı büyümemiştir. Denizden gelen meltem bizim çamlıktan süzülür geçer, köyümüze şifalar sağlar.

19- Aşağıdakilerden hangisi paragrafta sözü edilen köye ait özellik değildir?

- A) Deniz rüzgarı olması
- B) Köyün insanların yeşili sevip gözetmesi
- C) Havasının temiz olması
- D) Bir ada üzerinde kurulu olması

20- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep- sonuç ilişkisi vardır?

- A) Meyve fiyatları çiftçileri çok üzdü.
- B) Geç kaldığı için özür diledi.
- C) Sen çalışıp para kazanmalısın.
- D) Senin için doktordan randevu aldım.

21- Bir roman okurken kendimizden geçeriz. Kendimizi romanda anlatılan kişilerden birinin yerine koyarız. Onunla birlikte seviniriz, ağlarız, coşarız; içimiz içimize sığmaz. Böylece zamanın nasıl geçtiğini bilemeyiz.

Bu paragrafın ilk cümlesi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Okumayı öğrenmek zordur.
- B) Kitaplar bize bilgi kazandırır.
- C) Okuma eğitimine küçük yaşta başlanmalıdır.
- D) Okumak eğlenceli ve yararlı bir iştir.

Bir yıl sonrasını düşünüyorsan tohum ek. On yıl sonrasını düşünüyorsan ağaç dik. Fakat yüz yıl sonrasıyla düşündüğün, o zaman halkı eğit.

22- Yukarıdaki parçanın sonucu nedir?

- A) Geleceğimiz için eğitime önem vermeliyiz.
- B) Halkı ormanlar konusunda eğitmeliyiz.
- C) İnsanlık için çevreyi ağaçlandırmalıyız.
- D) Çevreyi temiz ve düzenli tutmalıyız.

Kitaba, kendi çerçevesi içinde her şeyi sorabiliyoruz. Hem de en uygunsuz zamanda ve istediğimiz kadar. Kızıp surat asmasına, bizimle eğlenmesine imkân yok. O, bu noktada bilgili ve iyi huylu bir dosta benzer.

23- Yukarıdaki paragraftan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Bir kitap, her sorumuzun cevabını verir.
- B) Kitaplara her zaman başvurulabilir.
- C) Kitaplar bilgisizliğimizle alay etmez.
- D) Her kitabın bilgi alanı değişiktir.

Bu yapıtta güzel;ancak son derece kindar ve kıskanç bir kadının serüveni işlenmiştir.Yazarın tezi,insan huylarının geçici olmadığıdır.Bu olumsuz tip, sırf bu olumsuz özellikleri nedeniyle bir aile faciasına yol açmıştır.Çünkü onu yönlendiren akıllı değil,içgüdüleri ve huyudur.Oysa insana yakışan içgüdüsel davranış değil,akıl ve mantığa dayanan davranıştır.

24- Parçanın anafikri nedir?

- A)Huyların kalıcılığı
- B)Kıskançlık ve kinin kötülüğü
- C) iyi huylar edinmemizin önemi
- D)İnsanın daima akılcı davranması gerektiği

Saka kuşu bir gün tuzağa düşen karıncayı kurtarmış. Karınca, “Bu iyiliğini unutmayacağım.” Deyince saka kuşu kibirlenerek onu küçümsemiş. Bir zaman sonra saka kuşu bir tuzağa düşmüş. Bunu gören karınca arkadaşlarını toplayıp onu kurtarmış. Saka kuşu bu duruma şaşırılmış ve

25- Yukarıdaki paragrafın aşağıdakilerden hangisiyle devam etmesi **uygun değildir**?

- A) “Bir daha tuzağa düşmeyeceğim.” demiş.
- B) “Bundan sonra büyülenmeyeceğim.” demiş.
- C) “Artık kimseyi küçümsemeyeceğim.” demiş.
- D) “Nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyorum.” demiş.

BAŞARILAR

EK 5**CEVAP ANAHTARI**

Soru	Cevap
1	D
2	D
3	D
4	C
5	A
6	A
7	D
8	C
9	D
10	A
11	A
12	A
13	C
14	C
15	D
16	D
17	B
18	B
19	D
20	B
21	D
22	A
23	D
24	D
25	A

EK 6

DENEY GRUBUNA OKUTULAN HİKÂYELER

No	Hikâye İsimleri	Yazar
1	Düş ve Gerçek	Atilla DAMAR
2	Balık Avı	Atilla DAMAR
3	Dağ Yolunda	Atilla DAMAR
4	Uyuyan Merhamet	Atilla DAMAR
5	Dört Yapraklı Yonca	Atilla DAMAR
6	Hayatın İçinden	Atilla DAMAR
7	Yolculuk	Atilla DAMAR
8	Kırılan Cam	Atilla DAMAR
9	Simitçi	Atilla DAMAR
10	Hastahane	Atilla DAMAR
11	Minik Kuş	Atilla DAMAR
12	En Güzel Armağan	Atilla DAMAR
13	O Kadar Kolay ki	Atilla DAMAR
14	Yağmurla Gelen	Atilla DAMAR
15	Tatilde	Atilla DAMAR
16	Oyun	Atilla DAMAR
17	Sevginin Böylesi	Atilla DAMAR
18	Dayak	Atilla DAMAR
19	En Değerli Ödül	Atilla DAMAR
20	Çirkin ve Güzel	Atilla DAMAR
21	Bir Hatıra Defteri	Üzeyir GÜNDÜZ
22	Telefon	Üzeyir GÜNDÜZ
23	Anneler ve Kuzular	Üzeyir GÜNDÜZ
24	Kandil ve Uçurtma	Üzeyir GÜNDÜZ
25	Yeni Çantalar da Eski	Üzeyir GÜNDÜZ
26	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Üzeyir GÜNDÜZ
27	Hafize Bacının Tren Bileti	Üzeyir GÜNDÜZ
28	Yılın Babası	Üzeyir GÜNDÜZ
29	Kuyudaki Ördek Yavrusu	Üzeyir GÜNDÜZ
30	Dayım Kömür Göndermiş	Üzeyir GÜNDÜZ

31	Talihsiz Mınav	Üzeyir GÜNDÜZ
32	Çilingir Hasan	Üzeyir GÜNDÜZ
33	Kan Aranıyor	Üzeyir GÜNDÜZ
34	Vitrindeki Masal Kitabı	Üzeyir GÜNDÜZ
35	Bir Köy Okulu	Melek ALTUN
36	Can Tertip	Melek ALTUN
37	Arife Çiçeği	Melek ALTUN
38	Bir Bakkaliye Vardı, Adı Kanaat	Melek ALTUN
39	Rüşvet	Ömer SEYFETTİN
40	Deve	Ömer SEYFETTİN
41	Perili Köşk	Ömer SEYFETTİN
42	Mermer Tezgah	Ömer SEYFETTİN
43	Muayene	Ömer SEYFETTİN
44	Apandisit	Ömer SEYFETTİN
45	Yüz Akı	Ömer SEYFETTİN
46	Gizli Mabet	Ömer SEYFETTİN
47	Salyangoz	Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU
48	Müdür Bey	Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU
49	Öcü	Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU
50	Kasabanın Sesi	Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU
51	Savaş	Ruhi DEMİREL
52	Tilki	Ruhi DEMİREL
53	Garip Bir Durum	Ruhi DEMİREL
54	Kuzu	Veli KARANFİL
55	Gömlek	Veli KARANFİL
56	Hayvanların Dili	Veli KARANFİL
57	Kısa Günün Karı	Veli KARANFİL
58	Zehra Hanımın Can Yoldaşı	Gülten DAYIOĞLU
59	Bostan Beygirinin Belleği	Gülten DAYIOĞLU
60	Çok Bilmiş Köpekler	Gülten DAYIOĞLU

EK 7

HİKÂYE OKUMA BALONU

**Bu hikâyede en çok
beğendiğim bölüm;**

.....
.....
.....

**Hikâyeyi okurken
hissettiklerim;**

.....
.....
.....

Hikâyenin ana fikri;

.....
.....
.....
.....

**Ben baş kahramanın
yerinde olsaydım;**

.....
.....
.....

**Hikâyeyi ben
tamamlasaydım;**

.....
.....
.....

**Hikâyenin adını ben
koysaydım;**

.....
.....
.....

**Hikâyede beğenmediğim
bölüm;**

.....
.....
.....

En sevdiğim kahraman;

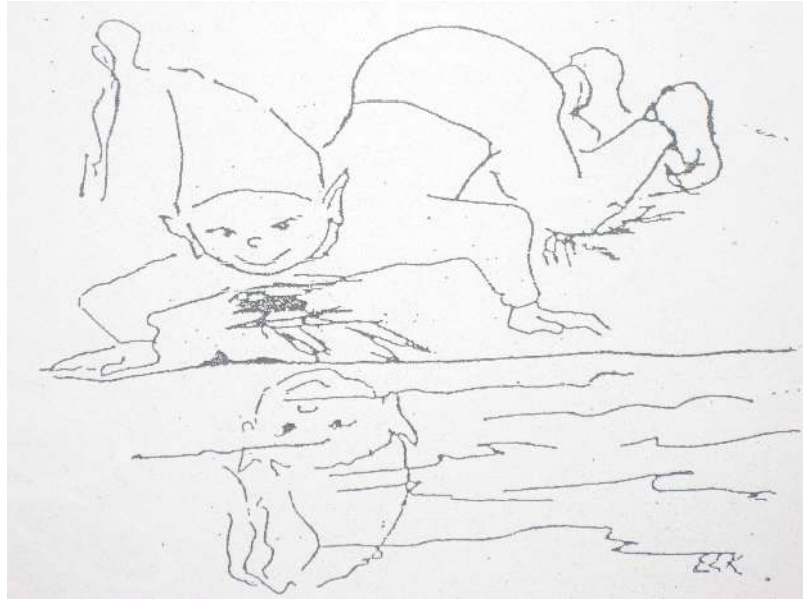
.....
.....
.....
.....

EK 8

Öğrencinin Adı Soyadı:
Sınıfı- Numarası :

Sizden istenilen ilk üç etkinlik aşağıdaki 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. Ne olup bittiğini anlamak, nedenleri ve sonucunun ne olacağını tahmin etmeniz için neleri bilmeniz gerek?

ETKİNLİK 1 : SORU SORMA



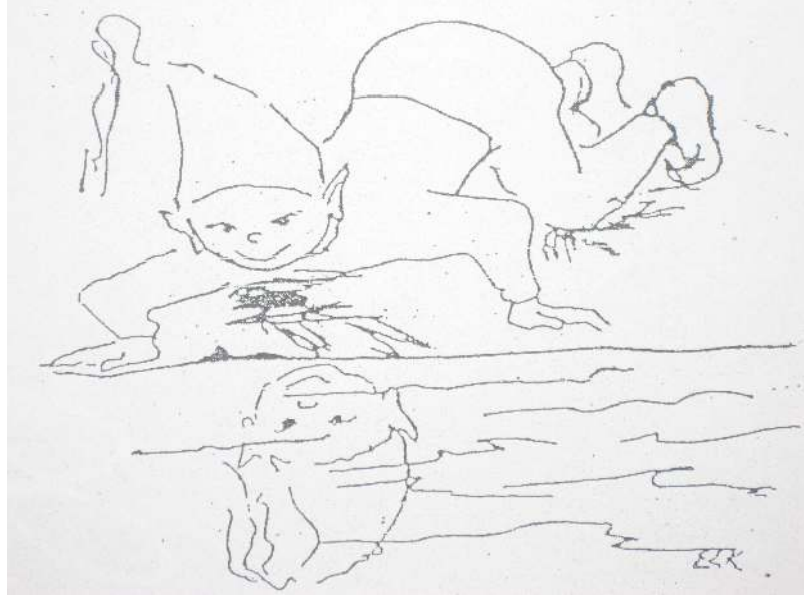
Aşağıya resim hakkında düşünebildiğiniz tüm soruları yazınız. Neler olup bittiğinden emin olabilmek için gereken bütün soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız. İstedığınız kadar süreyle resme bakmaya devam edebilirsiniz.

- 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.....	

Öğrencinin Adı- Soyadı:
Sınıfı- Numarası :

ETKİNLİK 2: NEDENLERİ TAHMİN ETME



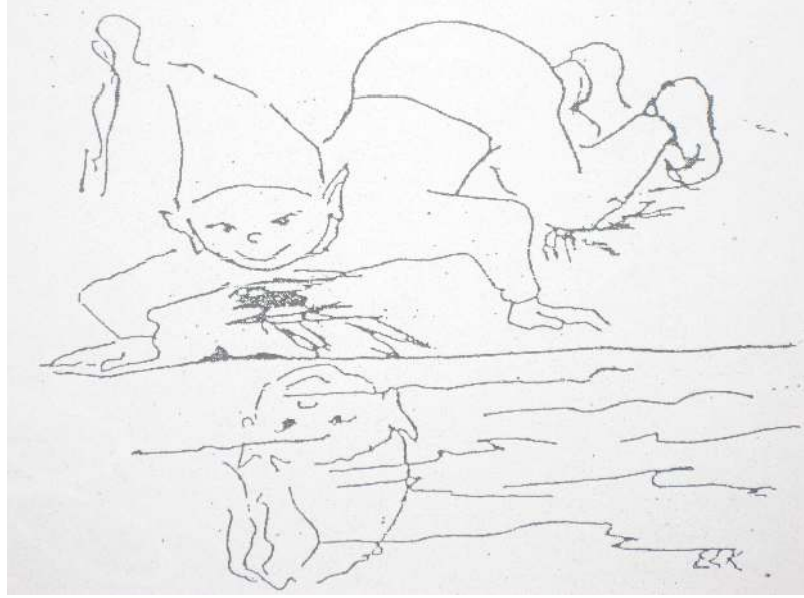
Aşağıya resimde gösterilen durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayın. Resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

- 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.....	

Öğrencinin Adı- Soyadı:
Sınıfı- Numarası :

ETKİNLİK 3: SONUÇLARI TAHMİN ETME



Aşağıya resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Resimden hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

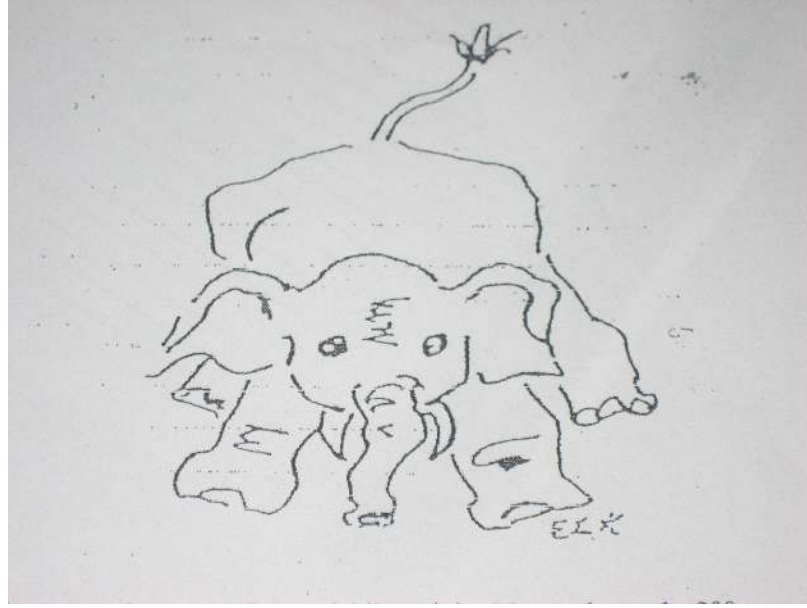
- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
- 9.....
- 10.....
- 11.....
- 12.....
- 13.....
- 14.....
- 15.....
- 16.....
- 17.....
- 18.....
- 19.....
- 20.....
- 21.....
- 22.....

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.....	

Öğrencinin Adı- Soyadı:

Sınıfı- Numarası :

ETKİNLİK 4: ÜRÜN GELİŞTİRME



Yukarıda birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm. boyunda 200 gr. ağırlığındaki oyuncak bir fil resmi görmektesiniz. Aşağıya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fili değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri yazınız. Değişikliklerin kaç 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.....	
31.....	
32.....	
33.....	
34.....	
35.....	
36.....	
37.....	
38.....	
39.....	
40.....	
41.....	
42.....	
43.....	
44.....	
45.....	
46.....	
47.....	
48.....	
49.....	
50.....	

Öğrencinin Adı- Soyadı:
Sınıfı- Numarası :

ETKİNLİK 5: ALIŞILMAMIŞ KULLANIMLAR

Çoğu insanlar karton kutuları, kaldırıp bir kenara atarlar fakat aslında onların binlerce ilginç kullanım alanları vardır. Aşağıdaki boşluğa düşünebildiğiniz kadar çok ilginç ve alışılmamış kullanım biçimlerini listeleyiniz. Kendinizi herhangi bir boyuttaki kutu ile sınırlandırmayınız. İstedığınız kadar çok sayıda kutu kullanabilirsiniz. Kendinizi gördüğünüz ya da 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.....

Öğrencinin Adı- Soyadı:
Sınıfı- Numarası :

ETKİNLİK 6: ALIŞILMAMIŞ SORULAR

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

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
- 9.....
- 10.....
- 11.....
- 12.....
- 13.....
- 14.....
- 15.....
- 16.....
- 17.....
- 18.....
- 19.....
- 20.....
- 21.....
- 22.....
- 23.....
- 24.....
- 25.....
- 26.....
- 27.....
- 28.....
- 29.....
- 30.....
- 31.....
- 32.....
- 33.....
- 34.....
- 35.....
- 36.....
- 37.....
- 38.....

39.....	
40.....	
41.....	
42.....	
43.....	
44.....	
45.....	
46.....	
47.....	
48.....	
49.....	
50.....	

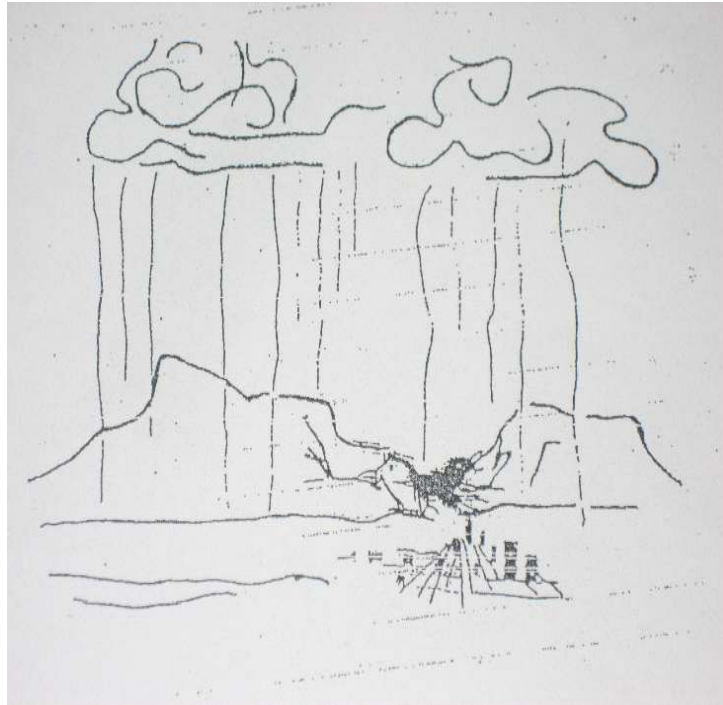
Öğrencinin Adı- Soyadı:
Sınıfı- Numarası :

ETKİNLİK 7: SADECE DÜŞÜNÜN VE VARSAYIN

Burada size belki 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?

İmkansız (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 aşağıya 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.....	
31.....	
32.....	
33.....	
34.....	
35.....	
36.....	
37.....	
38.....	
39.....	
40.....	
41.....	
42.....	
43.....	
44.....	
45.....	
46.....	
47.....	
48.....	
49.....	
50.....	