

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN YARATICI DÜŞÜNMELERİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
(Tokat İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

HAZIRLAYAN
Gülsüm ÇAKMAK

ELAZIĞ - 2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRENCİLERİN YARATICI DÜŞÜNMELERİNİ GELİŞTİRMEYE
ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(Tokat İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez /...../2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan

.....

Üye

.....

Üye (Danışman)

.....

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
..... / / tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı
Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri**

(Tokat İli Örneği)

Gülsüm ÇAKMAK

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

2010, Sayfa: XV + 129

Üreten ve problem çözebilen bireyler yetiştirmek için eğitim sistemleri de çağımıza uygun olmalıdır. Birey önce kendi anadilinde bu uyumu sağlarsa diğer tüm konularda da aynı başarıyı gösterebilecektir. Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında ilköğretim programlarında yeni bir reform çalışmasını hayata geçirmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim Türkçe Programı da Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda yenilenmiştir. 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanan yeni program, 2005-2006 öğretim yılında ülke çapında kullanılmaya başlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerliği ve güvenirliği sağlanan anketle elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2008- 2009 öğretim yılında Tokat il merkezindeki 28 ilköğretim okulunda çalışan 407 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 265 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen veriler alt amaçlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler; frekans, yüzde ve kay-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf ve mevcut değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Katılımcılar, 2005 yılı Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığını belirtmişlerdir. Ancak araştırmada, yaratıcı düşünme becerilerinin edinme açısından ders kitaplarındaki metinlerin uygun olmadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programı uygularken çeşitli sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlar, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi hakkında yeterli hizmet içi eğitim verilmemiş olması, ğrenci ders ve çalışma kitapları ile ğretmen kılavuz kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması olarak saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Türkçe ğretim programı, yaratıcı düşünme, ğretmen görüşleri.

ABSTRACT**Masters Thesis****Views of Teachers about Effect of Primary Education's First Level Turkish Curriculum on the Development of Students' Creative Thinking****(Case of Tokat City)****Gülsüm ÇAKMAK****Fırat University****Institute of Social Sciences****Department of Curriculum and Instruction****2010, Page: XV + 129**

In order to educate productive and problem-solving individuals, the Turkish education system should be adapted to the contemporary world. An individual can only be successful in other subjects if he is adequately adapted in his native language. The Ministry of National Education started a reform action in primary curriculum in 2004. The Turkish curriculum for Grade 1 to 5 is redeveloped considering constructivist theory of education. New curriculum was piloted in 2004-2005 school year and put into practice nationwide in 2005-2006 school year.

The aim of this research is to determine views of teachers about effect of primary education's first level Turkish Curriculum on the development of students' creative thinking. Being a descriptive study, this research was carried out by using scanning model. Data were collected by means of the questionnaire which was developed and whose reliability and validity are ensured. Research participants are composed of 407 teachers teaching in 28 state (primary) schools in the center of Tokat province in the education and instruction year 2008- 2009. Research sample consists of 265 teachers. The data obtained were analysed under the title of sub-objectives. Collected data were analyzed by using frequency, percentage and Chi-Square test. Significant difference was found between views of the teachers by gender, Professional seniority, class and class size.

Participants reported that the 2005 Turkish Curriculum was devised suitably for developing creative thinking. But it was concluded that texts in the course books are not suitable in terms of acquiring creative thinking skills. The results suggested that

teachers' face various problems in applying the curriculum. These were; lack of in-service training about development of creative thinking and the inadequacy of student textbooks, workbooks, and the teachers books.

Keywords: Primary education Turkish curriculum, creative thinking, teachers' views.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
EKLER LİSTESİ	XIV
ÖNSÖZ	XV

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Tanımlar	7
1.6. Kısaltmalar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. 2005 İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programı	9
2.1.1. Programın Vizyonu	10
2.1.2. Programın Temel Yaklaşımları	11
2.1.3. Programın Özellikleri	15
2.1.4. Programda Yer Alan Kazanımlar	18
2.1.5. Programın İçeriği	19

2.1.6.	Programda Öğrenme-Öğretme Süreci	20
2.1.7.	Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	22
2.1.8.	Programda Öğretmen Rollerini	23
2.2.	Yaratıcı Düşünme	24
2.2.1.	Yaratıcılık	24
2.2.2.	Yaratıcı Düşünme	26
2.2.3.	Yaratıcı Düşünme Becerileri	28
2.2.4.	Yaratıcı Düşünmenin Geliştirilmesi	29
2.2.5.	Yaratıcı Düşünmenin Okulda Geliştirilmesi	30
2.3.	Türkçe Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi	33
2.4.	Türkçe Dersinde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntem ve Teknikler	40
2.5.	İlgili Yayın ve Araştırmalar	46
2.5.1.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
2.5.2.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	49
2.5.3.	Konu ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	55
2.5.3.1.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	55
2.5.3.2.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli	59
3.2.	Evren ve Örneklem	59
3.3.	Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	59
3.4.	Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Toplanması	61
3.5.	Verilerin Çözümlemesi	62

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR

4.1.	Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.2.	Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.2.1.	Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.2.2.	İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
4.2.3.	Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.2.4.	Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.2.4.1.	Öğretmenlerin Programın Genel Yapısıyla İlgili Görüşleri	70
4.2.4.2.	Öğretmenlerin Kazanımlara İlişkin Görüşleri	71
4.2.4.3.	Öğretmenlerin İçerik ile İlgili Görüşleri	73
4.2.4.4.	Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri	75
4.2.4.5.	Öğretmenlerin Programın Ölçme ve Değerlendirme Bölümüne İlişkin Görüşleri	77
4.2.5.	Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
4.2.5.1.	Birinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Kıdem, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı	79
4.2.5.2.	İkinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Kıdem, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı	80
4.2.5.3.	Üçüncü Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı	82
4.2.5.4.	Dördüncü Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı	83

4.2.5.5.	Beşinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı	83
4.2.6.	Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. ÖZET, SONUÇ– TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.	Özet	95
5.1.1.	Öğretmenlerin Programın Temel Yaklaşımları Hakkında Kendilerini Yeterli Bulma Düzeyleri	99
5.1.2.	Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntem ve Teknikleri Türkçe Dersinde Kullanma Sıklıkları	99
5.1.3.	Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programının Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Genel Görüşleri	99
5.1.4.	Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Sınıf Düzeyi ve Sınıf Mevcudu Değişkenleri İle Karşılaştırılması	100
5.1.5.	Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programının Yaratıcı Düşünmenin Gelişmesine İlişkin Eleştiri ve Önerileri	100
5.2.	Sonuç ve Tartışma	101
5.2.1.	Programın Temel Yaklaşımları	101
5.2.2.	Programın Kazanımları	101
5.2.3.	Öğrenme Alanları ile Ölçme ve Değerlendirme	102
5.2.4.	Türkçe Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	103
5.2.5.	İlk Okuma Yazma Öğretimi	104
5.2.6.	Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları	104
5.3.	Öneriler	106

5.3.1. İlköğretim Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmesine İlişkin Öneriler	106
5.3.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	108
KAYNAKLAR	109
EKLER	118
ÖZGEÇMİŞ	129

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Görsel İzleme Etkinlikleri	37
Tablo 2: Görsel Sunu Etkinlikleri ve Örnekler	39
Tablo 3: Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	56
Tablo 4: Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	57
Tablo 5: Örneklemeye Alınan Okul İsimleri ile Bu Okullara Dağıtılan ve Geri Dönen Anket Sayıları	61
Tablo 6: Deneklerin Sorulara Katılma Dereceleri ve Puan Sınırları	63
Tablo 7: Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilere Göre Dağılımları	64
Tablo 8: Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntem ve Teknikler Hakkında Kendilerini Yeterli Bulma Düzeyleri.....	66
Tablo 9: Öğretmenlerin Program Yaklaşımlarını Bilme Durumu.....	67
Tablo 10: Öğretmenlerin Yöntem ve Teknikleri Türkçe Derslerinde Kullanma Sıklıkları	68
Tablo 11: Faktör İsimleri, Faktörleri Oluşturan Maddelerin Numaraları ve Madde Sayıları	69
Tablo 12: Öğretmenlerin Programın Genel Yapısına İlişkin Görüşleri	70
Tablo 13: Öğretmenlerin Programdaki Kazanımlara İlişkin Görüşleri	71
Tablo 14: Öğretmenlerin İçerik (Metin Seçme ve İşleme) ile İlgili Görüşleri	73
Tablo 15: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri	76
Tablo 16: Öğretmenlerin Programın Ölçme ve Değerlendirme Bölümüne İlişkin Görüşleri	77
Tablo 17: Öğretmenlerin Birinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları	79
Tablo 18: Öğretmenlerin Birinci Faktör Otuz Birinci Maddeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları	79
Tablo 19: Birinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları	80
Tablo 20: Öğretmenlerin İkinci Faktör Maddelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları	81

Tablo 21: Öğretmenlerin İkinci Faktör On Beşinci Maddeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-kare Sonuçları	81
Tablo 22: Öğretmenlerin Üçüncü Faktör Maddelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları	82
Tablo 23: Öğretmenlerin Beşinci Faktör Maddelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları	83
Tablo 24: Öğretmenlerin Beşinci Faktör Yirmi Altıncı Maddeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları	84
Tablo 25: Öğretmenlerin Kılavuz Kitapların Yeterliliğine İlişkin Eleştiri ve Önerileri	85
Tablo 26: Öğretmenlerin Öğrenme Alanlarıyla İlgili Eleştiri ve Önerileri	86
Tablo 27: Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Eleştiri ve Önerileri	87
Tablo 28: Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarıyla İlgili Eleştiri ve Önerileri	89
Tablo 29: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerle İlgili Eleştiri ve Önerileri	90
Tablo 30: Öğretmenlerin Türkçe Programının Kazanımlarıyla İlgili Eleştiri ve Önerileri	91
Tablo 31: Öğretmenlerin Ders İşleniş Süreciyle İlgili Eleştiri ve Önerileri	93
Tablo 32: Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Eleştiri ve Önerileri	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Eğitim Üçgeni Modeli	13
Şekil 2: Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları	34
Şekil 3: Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazmanın Dağılımı	35

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1: Öğretmenlere Uygulanan Ölçek Formu	118
Ek 2: Ölçek Uygulamasına İlişkin Gerekli İzin Belgesi.....	122
Ek 3: Ölçek Maddelerinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları	123
Ek 4: Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları	124

ÖNSÖZ

2004 yılında uzmanlardan oluşmuş komisyonlar tarafından hazırlanan ilköğretim programlarıyla eğitim sistemimizde köklü değişiklikler yapılması hedeflenmiştir. Bu hedeflerin en başında, bireyleri çağımızın yaşam koşullarının üstesinden gelebilecek şekilde donatmak yer almaktadır. Asrımızın en temel donanımı, üst düzey düşünme becerileridir. Bilgiyi üreten, farklı alanlara uygulayabilen, iletişime açık, kendini doğru ifade edebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünen, problem çözme becerileri gelişmiş insanlar yetiştirmek 2005 öğretim programlarında da yer bulmuştur.

Yaratıcı düşünme açısından ana dil öğretiminin özel bir yeri vardır. İnsanların spontane düşünme süreçlerinin, hatta rüya ve çağrışımlarının büyük bir çoğunluğunun ana dilinde gerçekleştiği düşünülünce, ana dil öğretimi daha da hassas bir noktada konumlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının geliştirmeyi amaç edindiği temel becerilerden biri de yaratıcı düşünmedir. Öğretmenlerin teorik olarak geliştirilen programların temel uygulayıcısı olmalarından dolayı, onların programa ilişkin düşünceleri ve deneyimleri önemli olmaktadır.

Bu araştırmada, 2005 İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek ve elde edilen bulgulara göre çeşitli önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında, değerli tecrübe ve birikimleriyle beni sürekli yönlendiren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya, istatistiksel çözümlemeler hususunda desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Çetin SEMERCİ'ye teşekkür ederim. Ayrıca anket hazırlamada görüşlerinden faydalandığım değerli öğretmen arkadaşlarıma, araştırma sürecinde anketleri doldurarak görüşleri ile büyük katkı sağlayan Tokat il merkezinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan birinci kademe sınıf öğretmenlerine, çalışmalarım süresince her zaman bana destek olan eşim Mahmut ÇAKMAK'a ilgi ve desteklerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İlköğretim birinci kademe Türkçe Öğretim Programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Düşünmek, insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliktir. İnsanın bu özelliği konuşma ile daha da kuvvetlenir. Çünkü konuşabilme, düşünebilmenin belirtisidir. Dil, düşüncelerin sese aktarılmış halidir. Dil, insanların düşüncelerinden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. İnsan, dili hem dışa dönük iletişimde, hem de içe dönük iletişimde kullanır. Bireyin düşünceleri, kafasının içinde dilin yardımıyla oluşur ve gelişir. Birey sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni düşüncelere ulaşır. Ulaştığı düşünceleri dil becerileri ile başkalarına iletir. Böylece sürekli olarak dil düşüncüyü, düşünce dili geliştirir.

Özdemir'in (1990, 856) ifade ettiği gibi; dil düşüncüyü kuran, oluşturan ana öğedir. Ana dili dersinin temel işlevlerinden biri de öğrencilerin düşünme güçlerini geliştirme, onlara Türkçenin söz değerleriyle düşüncelerini biçimlendirme yetisini kazandırmasıdır (Akt. Yıldız, 2008, 16). Düşünce ve iletişim becerilerinin gelişimi, kişinin hem okul hem de sosyal hayatında başarılı olmasında önemli bir yere sahiptir. Düşünme ve iletişim becerileri gelişmiş insanlar, bulundukları toplumun kalkınmasında ve her anlamda ilerlemesinde etkilidir. Bu nedenle, tüm dünyada ana dil eğitiminde özellikle düşünme becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmektedir.

Günümüzde ana dil eğitimiyle geliştirilmesi hedeflenen düşünme becerilerinden biri de yaratıcı düşünme becerisidir. İnsanlık; bilişsel evrimini tamamlama yolunda, yeni bir çağın havasını teneffüs etmektedir. Bilgi, dijital bir varlık haline gelmiştir. Artık bilgiye erişmek, internette çok kolay ve kısa bir zamanda gerçekleşmektedir. Giderek artan bilgi birikiminin sadece eğitimle aktarılmasının olanaksızlığı karşısında öğretmen ve öğrencilerin rolleri de değişmiştir. Modern eğitim kuramlarına göre, öğretmen öğrenmeyi öğretmeli, gerekli bilgiye ulaşana kadar rehberlik ve danışmanlık

yapmalı; öğrenciler de bilgiyi nasıl ve nerede bulacağını bilen, eleştirel ve yaratıcı düşünen kişiler haline gelmelidir.

Bilgi çağında yaratıcı düşünme, toplumun gelişimini hızlandıran değerlerdendir. Yaratıcılık; bir yerde bilinen şeylerin yeni bir biçimde düzenlenip, başka bir şekilde kullanılmasıdır. Guilford, yaratıcılığın altı temel faktörün bir araya gelmesiyle ortaya çıktığını belirtir. Bu faktörler;

- Problemlere karşı genel duyarlılık,
- Düşüncenin akışkanlığı,
- Görüş değiştirme esnekliği veya kapasitesi,
- Orijinallik veya kendine özgü cevaplar üretme eğilimi,
- Malzemenin yeniden tanımlanması kapasitesi,
- Anlam bilimsel özümlemedir (Akt. Sungur, 1992, 21).

Yontar'a göre yaratıcılık, en az dört boyutu ile düşünülmesi gereken bir kavramdır. Yaratıcı süreç, yaratıcı ürün, yaratıcı birey ve yaratıcı durum olarak sıralanabilecek bu boyutlar tam anlamıyla açıklık kazandığında kavramsal bir bütünlükten söz edilebilir. Yaratıcı davranış, bir durum olmadan ortaya çıkmaz. Sosyal, kültürel ve fiziksel çevre yaratıcı davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu gibi, engel de olabilir (TED, 1993, 17). Yaratıcı süreç de her şeyde olduğu gibi gereksinimler çerçevesinde varlığını sürdürür. O halde öğrenciyi bilgilerle doldurmak değil; gereksinimlerine yanıt aramak, aramasına olanak tanımak daha doğru olur. Şu nokta her zaman hatırlanmalıdır ki; tüm bireyler değişik alanlarda yaratıcı yetilere sahiptir. Herkesin ilgi alanı gibi yaratı alanı da farklıdır ve yaratıcılığa giden yol gereksinmeden, duyarlılıktan geçer.

Yaratıcılığı etkileyen etmenler bu sürecin de işlemlerini sağlar. Bu etmenlerden bazıları; duygular, başat olma, yalnızlık, merak, bağımsızlık, çaba, oyun, doğal olma, sezgi, çelişkiler ve empatidir. Bunlardan duygular, başat olma, bağımsızlık, sezgi ve çelişkiler yaratıcılık sürecinde etkilidir. Özellikle de oyun, herhangi bir karmaşadan (kaos) yeni bir düzen kurmayı amaçladığı için yaratıcılığın temelini oluşturur (Sungur, 1992). Bu yüzden yaratıcılığın en güzel uygulayıcıları çocuklardır. Çünkü çocukların en basit oyunlarında bile, günlük hayatta kullanılan eşya ya da objelerin hayal yardımıyla birdenbire yepyeni bir fonksiyon kazandığı gözlemlenmiştir. Bunun gibi çocukluk döneminde sıkça rastlanan zengin hayal gücü ve yaratıcı düşünmenin bireyin hayatının

diğer dönemlerinde -özellikle okul döneminde- sönmeden devamı ve geliştirilmesi çok önemlidir.

Özden (2005, 35), Davis ve Rimm'in belirttiği okuldaki yaratıcılık eğitiminin yedi amacını şu şekilde aktarmaktadır:

1. Yaratıcılık bilincini ve yaratıcı tutumlarını geliştirmek,
2. Yaratıcılık konusunda bilgilendirmek,
3. Yaratıcı öğretim etkinlikleri sunmak,
4. Yaratıcı sorun çözme yeteneğini güçlendirmek,
5. Yaratıcı kişilik özelliklerini kuvvetlendirmek,
6. Yaratıcı düşünme tekniklerini öğrenmek,
7. Yaratıcı yetenekleri geliştirici alıştırmalar sunmak.

Yaratıcı düşünme becerisi geliştikçe, bireylerin problem çözme ve karar verme yetilerinin gelişmesi kaçınılmazdır. Özellikle bireysel ve toplumsal sorunlara getirilebilecek yaratıcı çözümlerin zamanımızda ne kadar değerli olduğu açıktır. Herkesten farklı düşünen bir bireyin bir alanda verileri işleyerek ulaşacağı kullanışlı bir bilgi, onun entelektüel kimliğini iki yönde etkileyecektir: Birincisi teorik anlamdaki bilgisi ona ekonomik bir gelir sağlayacaktır. İkincisi bu bilgi ona sosyo-kültürel anlamda otorite ve güç kazandıracaktır.

Yaratıcı düşünme becerisinin gelişimini amaçlayan ana dil derslerinin eğitim-öğretim ilkelerinden biri de yaratıcı öğrenimdir. Yaratıcı öğrenim ilkesinden, çocuğun okuldaki bütün derslerde kişiliğini ve diğer becerilerini geliştirme imkanını bulması anlaşılmalıdır. Çocuğun dersin konularını özümseyebilmesi için ona imgeleme yapabileceği, alternatif düşünce ve kişisel çözümler getirebileceği bir ortamın sunulması gerekir (Yıldız, 2003). Böyle bir ortam oluşturulduğu takdirde, çocuk sadece ana dilini öğrenmeyecek, aynı zamanda düşünme ve hayal gücünü geliştirme fırsatı bulacaktır.

Okullarda öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi için uygun ortamlara, uygun amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine sahip bir öğretim programına ihtiyaç vardır. Öğretim programları oluşturulurken program geliştirme uzmanları, yaratıcılık konusunda çeşitli düzenlemelerle öğretmenlere ve öğrencilerine sayısız olanaklar sunabilir. Ödevler, özgün çalışmalar, çalışma kâğıtları, çalışma kitaplarına eklenen etkinlikler (yaratıcı yazma ya da canlandırma çalışmaları), bireysel öğrenme, kendi

başına veya grupla tamamlayacağı proje ve deneyler, performans görevleri şeklinde verilebilir. Özgünlüğü önemseyen öğretim programları, yaratıcılığı teşvik edici ve güçlendirici etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde yaratıcı kişilik özelliklerinin gelişmesinde etkili olabilecektir.

Yaratıcı düşünmenin doğasında analogik düşünme (uyarlama) vardır. Buluşların ve yaratıcı düşüncenin bir gazete haberinden, tarihi bir olaydan, bir filminden, şarkıdan veya bir romandan esinlenerek yapıldığı durumlar çoktur. Müzikte, resimde, bir şeylerden esinlenerek yapılan çok sayıda meşhur eser vardır. Mitolojiden, kutsal kitaplardan, tarihteki bazı olaylardan esinlenerek ortaya konan eserlerin sayısı hiç de az değildir. Leonardo Da Vinci, Shakespeare, Tchaikovsky'nin mitolojiden ve kutsal kitaplardan esinlenerek eserlerini meydana getirdikleri bilinmektedir (Özden, 2005, 195). Türkçe dersi bu tür eserlerin incelenmesinde ve yenilerinin yaratılmasında öğrencilere yaratıcı bir bakış açısı sağlayabilecek yapıda bir derstir.

Türk Milli Eğitim Sisteminin, özellikle son 40 yıldır, Cumhuriyetimizin kuruluşunda amaçlanan nitelikte insan gücü yetiştirebildiğini söylemek güçtür. 2005 yılı Dünya Bankası Türkiye Raporu, 2003 yılı Pisa, 2001 yılı Prills ve 1999 yılı Timms-R gibi uluslararası araştırmalar ülkemiz eğitim sisteminin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Prills'de ülkemiz 35 ülkenin yer aldığı, dördüncü sınıflarda yürütülen "Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesinde" 28. sırada yer almıştır. Ulusal araştırmalar da benzer sonuçlar vermiştir. EARGED tarafından 2002 yılında Türkiye genelinde, 47 ilden 573 ilköğretim okulunda 112000 öğrenciye uygulanan Başarı Belirleme Sınavı sonuçları eğitim sistemimizin köklü bir yeniliğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur (Akt. Şahin, 2007, 285).

Günümüz eğitim sistemi, bireylerin düşünce yapılarını geliştirmeyi, aklını çeşitli biçimlerde kullanmayı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yaratmayı amaçlar. Bunu gerçekleştirebilmek için de eğitim sisteminde yaratıcılığı etkin kılmak gereklidir. Özgür ve eleştirel düşünme yaratıcılığın, dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışının gereklerinden biridir (Yenilmez, 2007, 97). Dolayısıyla, öğretim kurumlarında kullanılan ders öğretim programlarının bu amaca ne kadar hizmet ettiği önemli bir konudur. Şüphesiz, ana dil öğretiminin bu noktada tartışılmaz bir yeri vardır.

Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, uzun zamandan beri kullanılmakta olan ilköğretim programlarında bir değişikliğe gitmiştir.

2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programları yapılandırmacı eğitim kuramını esas almıştır. Yeni ilköğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken düşünme becerilerinden biri de yaratıcı düşünme becerisidir. Yeni ilköğretim programının uygulamaya konulması sürecinde, pilot uygulamalarla genel süreç incelenmiş olmakla birlikte, ilköğretim programına ilişkin yapılacak araştırmalar programın etkililik düzeyinin artmasını ve değiştirilmesi gereken kısımların belirlenmesini sağlayacaktır. İlköğretim programında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen ortak becerilerin uygulama sürecindeki sonuçlarını görme açısından araştırmaya ve incelemeye gerek vardır.

Yapılan bu araştırmada sözü edilen eksikliğin giderilmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır; İlköğretim Türkçe Öğretim Programının (1-5. Sınıflar) yaratıcı düşüncelerinin gelişimini etkileme durumu, sınıf öğretmenlerinin görüş ve yorumlarına başvurularak değerlendirilmeye çalışılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu konuda yapılan araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan çalışma ile ulaşılan sonuçların ilköğretim programının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine etkisinin anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

“İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişimine etkisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişimine etkisini sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak belirlemektir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Yukarıdaki genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi öngören eğitim yaklaşımlarını bilme düzeylerini belirlemek,
2. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikler hakkında kendilerini yeterli bulma düzeylerini belirlemek,

3. İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin ne sıklıkta kullanıldığını saptamak,
4. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünmeyi geliştirmesine ilişkin genel görüşlerini belirlemek,
5. Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek,
6. Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek için, öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Öğretim Programına yönelik eleştiri ve önerilerini belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşadığımız asırda bireyin ne kadar çok bilgiye sahip olduğu değil, bilgiye ulaşma sürecinde ne kadar etkin olduğu önemlidir. Bu nedenle eğitimde, bireylere öğretilenlerin niteliği ve niceliğinden ziyade, öğrenmenin nasıl bir süreçte gerçekleştiği üzerinde durulmaktadır. Eğitimin temel amacı; kendi öğrenme stratejilerini keşfeden, özgün, yapıcı ve yaratıcı düşünebilen, sorunlarına pratik çözümler üretebilen bireyler yetiştirmektir.

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi, son zamanlarda en çok üzerinde düşünülen konulardan biridir. Okullar bir yandan yaratıcı düşünme yetilerini söndürmekle suçlanırken, diğer yandan öğretim programlarının yaratıcı düşünmeyi geliştirme işlevi önem kazanmış ve bu yöndeki çalışmalarda bir artış gözlemlenmiştir. Bilgi teknolojileri yaygınlaştıkça eğitimde geleneksel öğretim yöntemleri çağın ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmıştır. Bu süreç geleneksel öğretim yöntemlerinin bırakılarak öğretim programlarının yenilenmesini zorunlu kılmış, ilköğretim programları köklü değişikliklere uğramıştır. 2005 yılında yenilenen ilköğretim programlarıyla geleneksel yaklaşımlar yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmış, öğrenciye kazandırılmak istenen temel beceriler de yeniden betimlenmiştir. Yeni programlarda ortak olan öğrenci becerileri, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel ve *yaratıcı düşünme*, iletişim becerilerine sahip olma, problem çözme, araştırma yapabilme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik gibi üst düzey zihinsel becerilerdir.

Bloom'un da ifade ettiği gibi, okulöncesi eğitim ve ilkokul yılları, bireyin yaratıcılığının gelişiminde daha özel bir yere sahiptir. Yaratıcı düşünme, rahat, eğlenceli, zaman baskısından uzak, yeniliklere açık bir ortamda gerçekleşir. Yaratıcılığı

cesaretlendiren öğrenme ortamının biçimlendirilmesinde öğretim programlarının işlevsel bir yönü vardır. Bu dönemlerde okullarda uygulanan ders öğretim programlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine etkisi ve katkısı çok değerlidir.

Etkili düşünme ve iletişim kurma becerilerinin gelişimi dil gelişimiyle paralel ilerler. Birey ana dilinin elverdiği ölçüde düşünür ve düşündüklerini ifade eder. Bu bağlamda yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesinde ana dil öğretiminin ayrı bir yeri vardır. Bu araştırma, bu bağlamda 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının (1-5. sınıflar) yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisini değerlendirmekte, bu konudaki öğretmen görüşlerine yer vererek, öğretmenlerin programı uygularken karşılaştığı güçlükleri ve programın sınıf ortamındaki uygulanabilirliğini tartışmaktadır. Bütün bu yönleriyle böyle bir araştırmanın yapılması önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmaya katılanlar, 2008-2009 öğretim yılında ölçme aracının uygulandığı dönemde, Tokat il merkezinde, sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Elde edilen bilgiler, geliştirilen ölçme aracındaki sorularla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dil: Aksan 1977 yılında dili; “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir” şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Turan, 2000, 57).

Ana dil: Belli bir toplum ve kültür içinde öncelikle aile ve yakın çevrede kazanılan, daha sonra okulda pekiştirilen ve geliştirilen dile denir.

Yaratıcılık (Creativity): Torrance’a göre yaratıcılık; Problemlere duyarlı olma süreci ve bunun sonucu olarak, eksikliğin duyulması, eksik öğelerin fark edilmesi, bu öğelerle ilgili fikir veya hipotezlerin şekillendirilmesi, çözüme ilişkin tahminler yürütme, hipotezlerin test edilmesi, gerektiğinde değiştirilip yeniden test edilmesi ve sonucun ortaya konmasıdır (Akt. Sungur, 1997, 13).

Yaratıcı Düşünme: Yaratıcı düşünme; gözlem, bilgi, deneyim veya düşüncelerimizi yeni düşünce kavramları üretecek şekilde ilişkilendirmektir (Yıldırım, 2002, 38).

1.6. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

YDB: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

Akt.: Aktaran.

Diğ.: Diğerleri.

Çev.: Çeviren.

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. 2005 İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programı

Bir eğitim sistemini oluşturan temel öğelerin başında öğretim programı gelmektedir. Çünkü öğretim programı; öğretim sürecine kimler katılacak, öğrenciler neleri öğrenecekler, nasıl öğrenecekler ve ne zaman öğrenecekler sorularını cevaplandıracak şekilde tasarlanmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde reform çalışmaları, öğretim programları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretim programı, öğrenilecek konu alanlarını ve disiplinleri açıkladığı gibi programın uygulanmasında, programa katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını da açıklamaktadır (Korkmaz, 2006, 420).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Bu yaklaşımlarda eğitim sürecinde, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık vermek gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine dayalı öğrenci merkezli öğrenme eğitim anlayışı benimsenmiştir. Tam ve doğru anlamının ve anlatmanın, bir başka deyişle etkili iletişim kurmanın, bireysel gelişimdeki önemi üzerinde durulmuştur.

Milli eğitim sistemimiz eğitim alanındaki bu köklü değişikliklerden etkilenmiş, bu bağlamda 1997 yılında zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. Zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte ilköğretim programı (1-5. sınıflar) ve ortaokul programı (6-8. sınıflar) birleştirilerek sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmuştur. Ardından o yıllarda yürürlükte olan 1981 yılında kabul edilmiş ilköğretim ders programları, 2000 yılında 1-5. sınıflar için ayrı ayrı basılmış ve bu programlarda orijinal bir ürün ortaya koyma sürecini vurgulayan yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme, temel felsefe olarak kabul görmüştür (MEB, TTKB, 2000, 18). Fakat bu programların bir bütün olarak yeniden yapılandırılması sağlanamamıştır. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programları sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirmek üzere yeni bir program geliştirme sürecine girilmiştir. (MEB, TTKB, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu bu durumu dikkate alarak yeniden yapılandırdığı ilköğretim programının 1-5. sınıflar

kısmını, 2004-2005 öğretim yılında Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde deneme amacıyla 120 okulda uygulamaya koymuştur. 2005-2006 öğretim yılında, ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde (1-5. sınıflar), yeni ilköğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. Yeni ilköğretim programları içerisinde yer alan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı da bu süreçte yeniden yapılandırılmış; temel yaklaşımlar, içerik, amaçlar, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında önemli ve belirgin değişikliklere uğramıştır.

2.1.1. Programın Vizyonu

2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) kitabında, Türkçe dersi programının vizyonu; “Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler yetiştirmek (MEB, TTKB, 2005, 14)” şeklinde açıklanmaktadır.

2005 ilköğretim programları ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı temel beceriler bulunmaktadır. Programda, “Temel Beceriler” başlığı altında, “öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları; programın kazanımlarıyla gelişmesi beklenen” şu becerilere yer verilmiştir (MEB 2004: 17): Bunlar eleştirel düşünme, *yaratıcı düşünme*, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileridir. Bu temel becerilerin öğrencilere kazandırılması için, çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. 2005 İlköğretim (1-5. sınıflar) Programında yaratıcı düşünme becerisi şöyle tanımlanmaktadır (MEB, TTKB, 2005, 23):

Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma gibi alt becerileri içermektedir.

İncelenen 2005 Türkçe Öğretim Programında, önceki programda yer alan ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen estetik değerlere önem verme ve yapıcı düşünme becerilerinin yer almadığı görülmüştür. Yine Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak belirtilen Türkçe öğretiminin amaçları arasında da “Öğrencilerin eleştirel ve *yaratıcı düşünme*, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek (MEB, TTKB, 2005, 24)” maddesinin yer aldığı görülmüştür.

2.1.2. Programın Temel Yaklaşımları

Programda yapılandırıcı yaklaşım esas alınmış, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından ve çoklu zekâ kuramından yararlanılmıştır. 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının temelini oluşturan yaklaşım ve modeller; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim şeklinde sıralanmaktadır.

2005 programında öğrenciyi derse aktif katacak, sahip olduğu bilgi ve düşüncelerden yeni deneyim ve bilgiler üretebileceği eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurarak yeni bilgiler oluşturabileceği, yapılandırmacı bir anlayış hâkim kılınmaya çalışılmıştır. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa dayanmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin katılımına ağırlık vermektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almaları gerekmektedir. Yapılandırıcılık terimi, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003). Bilgi, öğrenen tarafından deneyimler aracılığıyla kurulur ve şekillendirilir.

Yapılandırma sürecinde ön bilgiler harekete geçirilir. Ön bilgiler, deneyimler, yeni öğrenilenlerin yapılanmasını etkiler. Öğrenenler de bu süreçten etkilenir. Zihinde bilginin yapılandırılması iki şekilde gerçekleşmektedir:

- Yeni bilgi öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyorsa, zihinsel şemasına uyuyorsa, bilgi kolayca yapılandırılmaktadır.
- Yeni bilgi öncekilerle çelişiyor, öğrencinin zihinsel şemasına uymuyorsa, bu bilgiyi yapılandırmak için zihinde yeni düzenlemeler yapmak gerekmektedir. Bu

durumda önceden var olan zihinsel şemalar değiştirilmekte veya niteliklerine yeniden şekil verilmektedir (Özden, 2003).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme, gerçekçi bir ortamda meydana gelebilir ve bu süreçte öğrenenler, kendi bakış açılarıyla kendi kavramlarını geliştirirler. Öğrenciler arasında etkileşim sağlanması önemlidir. Etkileşimi artırmak için işbirlikli öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğrenci, içerik ve etkinlikler aracılığıyla kendini geliştirir, yolunu belirler. Bu yaklaşımda içerik parçalara ayrılmadan, bir bütün olarak ele alınır.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenin rolü de değişmektedir. Öğretmen bir rehber, lider ve güdüleyici rolündedir. Öğretmen, aktif öğrenmenin gerektirdiği etkinlikleri organize eder, fikir verir, önerilerde bulunur. Bilgi ile öğrenci arasında dostluk kurulmasını sağlar. Yapılandırıcı yaklaşım, eğitimde yeni teknolojilerin getirdiği olanakları da kullanır. Yeni teknolojiler (multimedya CD-ROM'lar, internet) öğrenci merkezli bilgiye erişimi kolaylaştırmaktadır. Sanal ortamlar ve simülasyonlar ise, gerçekçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenci ve öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, istedikleri standartlarda öğretim materyali geliştirebilmektedirler.

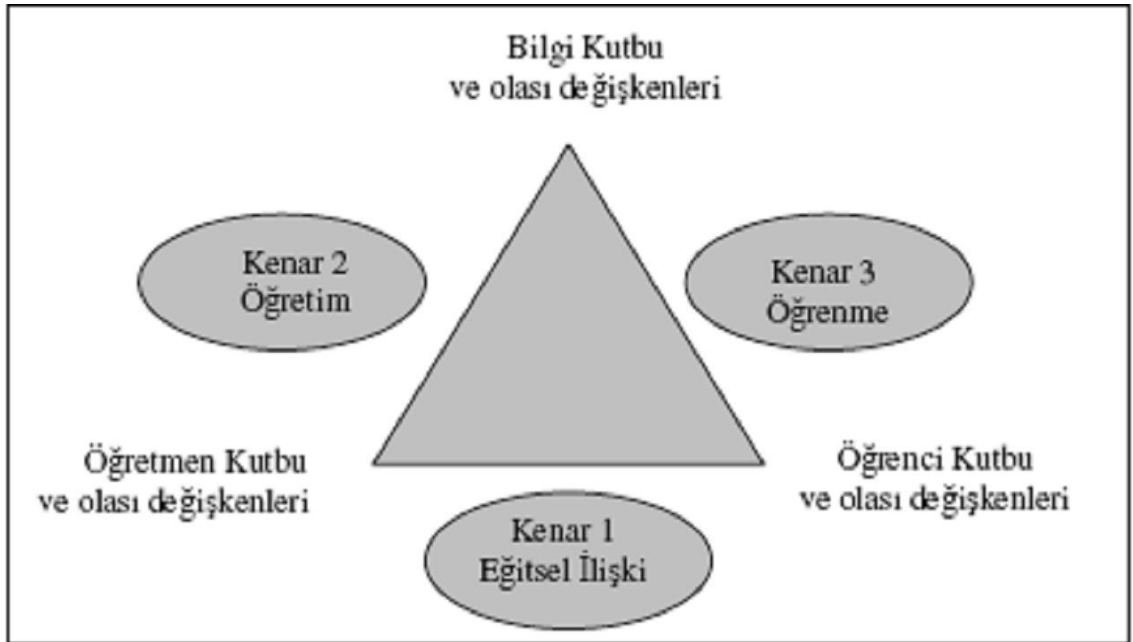
Yapılandırmacı anlayışta öğrenci, düşünen, yaratan ve yapılandıran kişidir. Duman 2004 yılında, yapılandırmacı öğrenmede karmaşık ve çabalamayı gerektiren bir öğrenme ortamı gerektiğini, gerçek konulara dayalı bir öğrenme ve öğretimin benimsendiğini, sorumluluk paylaşımının, sosyal etkileşimin ve iletişimin öğrenmenin bir parçası olduğunu, içerik için çoklu sunumlardan faydalanılmasını ve öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiğini ifade etmiştir. Lorschach ve Tobin'in 1992 yılında yaptıkları bir açıklamaya göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler sınıfta faaliyet gösteren birer bilim adamı olarak görülür (Akt. Şahin, 2007, 3).

Programın temel yaklaşımlarından bir diğeri olan öğrenci merkezli öğrenme, öğrenme ortamında kişinin aktif bir şekilde görev alarak öğrenme olayını gerçekleştirmesidir. Buna *aktif öğrenme* adı da verilmektedir. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003, 17). Öğrenci, kendi deneyimlerinden

yola çıkarak “yaparak ve yaşayarak öğrenme” felsefesiyle hareket eder. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kullanılan bilgi ezberlemeden düşünmeye ve düşündüğünü anlamlandırmaya doğru yönelmektedir.

Aktif öğrenme, çocuğun, objelerle direkt olarak çalıştığı, insanlar, fikirler ve olaylarla doğrudan ilişki içinde edindiği deneyimlerini yorumlayarak yeni anlayışlar geliştirdiği bir öğrenme şeklidir. Aktif öğrenme ezberciliği önlemekte; araştırmacı, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Öğrenme aktif olduğunda, işin çoğunu öğrenciler yapar. Öğrenciler bunları yaparken beyinlerini kullanırlar. Oluşan problemleri çözerler ve ne öğrendilerse uygularlar.

Öğrenci merkezli öğrenme ya da öğrenci merkezli öğretim kavramı 1998 yılında Houssaye tarafından geliştirilen “eğitim üçgeni” (Şekil 1) ile açıklanabilir. Houssaye’ye göre, eğitim durumu *bilgi, öğretmen ve öğrenci* elemanlarından oluşan bir üçgen olarak tanımlanabilir. Her eğitim durumunda üç unsurdan ikisi arasında güçlü bir ilişki oluşur ve üçüncü unsur dışlanır. Fakat öncelenen her unsur üçüncü unsurla bağlantısını sürdürmek zorundadır (Akt. Topbaş ve Toy, 2007, 406).



Şekil 1: Eğitim Üçgeni Modeli

Kaynak: Topbaş, E., Toy, B.Y. (2007). [Erişim tarihi: 15.06.2009]: http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2007_cilt5/sayi_3/405-436.pdf

Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında, “eğitim üçgeni” modeli ile açıklanan öğrenme süreci baskın durumda bulunmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında öğretmen; rehberlik yapmakta, yönergeler hazırlamakta, yönergeler doğrultusunda hazırlanan etkinlikleri izlemekte, öğrencilere gerekli dönütleri vermektedir. Öğrenciler ise, yönergeler doğrultusunda etkinlikler hazırlamakta ve hazırladıkları etkinlikleri sınıf ortamında sunmaktadırlar.

Programın temel yaklaşımlarından biri de çoklu zekâ kuramıdır. Bu kurama göre; birey, tek bir zekâyâ değil, “zekâlara” sahiptir. Gardner’in ortaya atmış olduğu sekiz zekâ alanının isimleri şu şekilde sıralanabilir: Sözel/Dilsel Zekâ, Mantıksal/Matematiksel Zekâ, Görsel/Uzamsal Zekâ, Bedensel/Kinestetik Zekâ, Müziksel/Ritmik Zekâ, Sosyal/Bireyler arası Zekâ, Kişisel/Özedönük Zekâ, Doğa/Doğacı Zekâ.

Çoklu zekâ kuramı; zekânın tek bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne sürmektedir. Saban ve Selçuk, bu durumun kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgi, yetenek, kabiliyet, yeterlilik ve eğilimlerini açıkladığını vurgulamışlar, eğitimcilere bu kuramın temel prensiplerini yaratıcı bir biçimde kullanarak her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir (Akt. Baş, 2009). Diğer taraftan çoklu zekâ kuramı, bütün çocukların sahip oldukları doğal ve gizil güçleri, potansiyelleri ve yetenekleri bulmaya ve onları geliştirmeye yönlendirirken farklı zekâ türlerini dikkate alarak çoklu öğrenme ortamları hazırlanmasını öğütlemektedir. Türkçe Öğretim Programının kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları biçimlendirilirken çoklu zekâ kuramının göz önüne alınması, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından sevindirici bir durumdur.

Çoklu zekâ kuramının temelinde bireysel farklılıklar vardır. Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin farklı ilgi, yetenek ve kapasiteye sahip olabileceklerinin hesaba katıldığı, kazanımların öğrenci seviyelerine uygun hazırlandığı belirtilmiştir. Metin seçiminde, kazanımların belirlenmesinde, ölçme ve değerlendirmenin değişik materyallerle yapılmasında, öğrenme ortamının farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesinin önerilmesinde bireysel farklılıklara duyarlı eğitim yaklaşımlarının etkisi görülmektedir.

Programın temelini oluşturan yaklaşımlar genel hatlarıyla incelendiğinde, 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının program geliştirme sürecinde öğrencilerin

bireysel farklılıklarını ve çoklu yeteneklerini hesaba katarak ve ders işleniş sürecinde öğrencileri öğrenmenin merkezine alıp öğrenci özelliklerine göre farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında öğrencileri yaratıcılık yönünden cesaretlendirerek yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine önem verdiği görülmüştür. Programın temelinin yaratıcı düşünmeye değer veren yaklaşımlardan oluşması, Türkçe öğretimiyle yaratıcı bireyler yetiştirilmesi konusunda ümit verici bir gelişmedir.

2.1.3. Programın Özellikleri

Türkçe dersinde alanlar, öğrencilerin derslerde daha aktif olabilmeleri için yeniden belirlenmiş ve düzenlenmiştir (Ataman, 2009, 11). Türkçe Öğretim Programı; *dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu* olmak üzere beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır.

Dinleme: Dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama; tür, yöntem ve tekniklere uygun dinlemeyi ifade eder.

Konuşma: Konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme; tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma anlamına gelir.

Okuma: Okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, anlam kurma, söz varlığını geliştirme; tür, yöntem ve tekniklere uygun okumayı ifade eder.

Yazma: Yazma kurallarını uygulama, kendini yazılı olarak ifade etmeyi; tür, yöntem ve tekniklere uygun yazmayı kapsayan bir alandır.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu: Gördüğü bir resmi yorumlamayı ve belli bir konuyu görsellerden faydalananarak sunmayı ifade eder.

Türkçe Öğretim Programında öğrenciye kazandırılacak temel beceriler ise; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak belirlenmiştir (MEB, TTKB, 2005, 17).

Bu programda öğrencinin, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla sıralama, sınıflama, eşleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol alması beklenmiştir.

Türkçe Öğretim Programında, tematik yaklaşım benimsenmiş, içerik konu odaklı değil, tema odaklı olarak biçimlendirilmiştir. Zorunlu temalar, tüm ilköğretim okullarında genel amaçlar doğrultusunda bir standartlaşmaya sebep olmuş, seçmeli temalar ise çevre ve öğrenci şartlarına göre seçim yapılmasına olanak tanımıştır. Programda, dil bilgisi konuları ayrı bir öğrenme alanı olarak verilmemiş, konular sınıf seviyelerine göre diğer öğrenme alanlarına dağıtılmıştır. Dil bilgisi kavram ve tanımları verilmemiş, öğrencilere sezdirilmesi ilkesi benimsenmiştir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Ayrıca, kendini değerlendirme formları, gözlem formları, gelişim dosyası gibi çeşitli değerlendirme araçları verilmiştir. Programa göre Türkçe kişisel gelişim dosyası (çalışma dosyası), tamamen öğrenci tarafından oluşturulur. Öğrenci kendi, yazı, resim ya da herhangi bir çalışmasını dosyaya almaya karar verebilir. Çalışmaların seçimlerinin öğrenci tarafından yapılması, onun ilgi alanlarının anlaşılmasında ve sürecin başından itibaren geçirdiği gelişimin izlenmesinde de önemlidir. Gelişim dosyası, sürecin başında belirlenen birtakım kriterlere göre değerlendirilir.

Türkçe Öğretim Programının en önemli özelliklerinden biri de, birinci sınıfta öğrencilerin İlk okuma ve Yazma öğretiminde okumaya “Ses Temelli Cümle Yöntemi”, yazmaya ise “Bitişik Eğik Yazı” ile başlama zorunluluğunun getirilmiş olmasıdır (MEB, TTKB, 2005, 15). İlk okuma yazma öğretiminde 1968 programından itibaren “cümle” ya da “çözümleme” yöntemi kullanılmıştır. 2005 Türkçe Programında etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek için, Ses Temelli Cümle Yöntemine geçildiği ifade edilmiştir. Bu yöntemde ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Parçadan bütüne doğru bir yol izlenmektedir. Ayrıca bitişik eğik yazı alışkanlığının, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmadığı; deneysel çalışmaların, öğrencilerin değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koyduğu ifade edilmiştir (MEB, TTKB, 2005, 228).

Bu alanda yapılan araştırmalar, okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçiminde ilgili dilin özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği yönündedir. Türkçe fonetik bir dildir. Fonetik dillerde okuma ve yazmanın parçadan bütüne doğru öğretilmesinin nispeten güç olduğu belirlenmiştir (Ergüder ve diğ., 2005, 68). Fakat bu

noktada asıl önemli olan, çocuğun okuma-yazmayla ilgili ilk deneyimlerinin okullaşmadan çok öncelere dayandığı gerçeğidir. Yapılandırmacı yaklaşım da öğrenme sürecinin başında bireyin beyninin bomboş bir sayfa gibi olmadığını; bireyin beyinde geçmiş yaşantılarından kaynaklanan bir birikim olduğunu savunmaktadır. Yazma boyutundan bakıldığında, çocuk yazma ile ilgili ilk deneyimlerini televizyon ya da bilgisayar ekranından, tabelalardan, gazetelerden, hikâye kitaplarından, otomobillerin markalarından vb. edinmektedir. Çocuklar bu sayılanların hemen hemen hiçbirinde bitişik eğik yazı biçimini göremezler.

Öğrenme sürecinde çevre son derece önemli bir unsurdur. Çocuk öğretmenin sunduklarından öğrendiklerini sınıfın dışındaki ortamlarda kullanmak isteyecektir; bunu yapması da gerekir. Oysa çocuk, sınıf ortamında bitişik eğik yazı biçimi; sınıfın dışındaki tüm ortamlarda dik temel yazı biçimini gözlemleyecektir. Ortalama yedi yaşındaki çocuğun (dik temel yazı biçimiyle ilgili) mevcut birikiminden ve doğal çevresindeki olanaklardan yararlanarak yazmayı öğrenmesini beklemek yerine; işi biraz daha güçleştirmek mantıklı görünmemektedir. Yaratıcı öğrenme ortamları, çevre unsurunu ve bireylerin mevcut birikimlerini en iyi şekilde kullanır. Oysa Türkçe Öğretim Programında dik temel yazıya ilişkin ne okuma ne de yazma boyutunda herhangi bir kazanıma; dik temel yazının ne zaman ya da nasıl öğretileceğine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Turan ve Akpınar (2008), ilköğretim Türkçe dersinde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesine ilişkin yaptıkları araştırmada, katılımcıların okumaya erken geçme, ezberci olmama, öğrenci merkezlilik ve kolaylık açılarından ses temelli cümle yöntemini; okuduğunu anlama ve hızlı okuma bakımından ise çözümleme yöntemini daha etkili bulduklarını saptamışlardır. Ayrıca Ses Temelli Cümle Yönteminin hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazanmaya yönelik bir yöntem olmadığı da çeşitli araştırmaların bulguları arasında yer almaktadır (Tosunoğlu ve diğ., 2008, 131). Zihinsel becerilerin gelişimi ile anlamlı okuma arasında doğrusal bir ilişki vardır. Birey, anlamlı okuma becerisini geliştirdikçe okuduklarını sınıflayacak, sebep-sonuç ilişkileri geliştirecek, ana fikri ve konuyu betimleyecek, çıkarımlarda ve kestirmelerde bulunacaktır. Anlamlı okuma çağrışım yapma ve okunanları başka bir potada eritip yeniden biçimlendirerek yeni bir senteze ulaşma dürtülerini tetikleyecek ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini de olumlu etkileyecektir. Bu nedenle, ilk

okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemlerin hızlı, akıcı ve anlamlı okuma becerilerinin gelişimi ölçüt alınarak seçilmesi anlamlı bulunmuştur.

2.1.4. Programda Yer Alan Kazanımlar

2005 Türkçe Öğretim Programında hedef ya da amaç kavramı yerine “kazanım” kelimesi kullanılmıştır. Yeni programda “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler” kazanım olarak adlandırılmıştır. Kazanımların sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın izlendiği belirtilmemiştir. Kazanımlardaki yargılar “...yapar, ...eder, ...uygular, ...verir” şeklinde, üçüncü tekil şahsa (öğrenciye) dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir. Kazanımlardan bazılarında bir örüntüye ait özellikleri tek tek ifade eden yargılar değil; genel yargılar bildirilmiştir. Bununla birlikte bazı kazanımlarda bir örüntüye ait daha belirgin özellikleri ifade eden yargılar bildirilmiştir. Programın kazanımlarında bildirilen yargılarda genellik ya da özellik bakımından bir tutarlılık bulunmayıp; kimi zaman genel kimi zaman da özel yargılar bildirilmiştir. Türkçe Öğretim Programına eski programda olmayan birçok kazanım eklenmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir (MEB, TTKB, 2005, 16);

- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirmek.
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek.
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek.
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek.
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak.

Öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlanan bu kazanımların sayıları beş sınıf düzeyinde 988 tanedir. İlk bakışta çok fazla kazanım belirlenmiş gibi görünse de, 988 kazanımın yalnızca 272 tanesi ilk kez ele alınmaktadır. Beşinci sınıftaki 253 kazanımın yalnızca 10 tanesi yenidir. Dördüncü sınıfın 243 kazanımından 51’i, üçüncü sınıfın 200 kazanımından 48’i ve ikinci sınıfın 170 kazanımından 41’i yenidir. Diğerleri önceki sınıflardan beri tekrar edilmektedir (Ergüder ve diğ., 2005, 33).

Türkçe dersi öğretimi için bu derste kullanılan kazanımların uzun süreli olması ve sürekliliğinin bulunması gerekmektedir. Çünkü Türkçe dersinde kazandırılan beceriler zamanla davranış haline dönüşmektedir.

2005 Türkçe Öğretim Programının amaçları incelendiğinde; çağın gereklerinin dikkate alındığı, daha sistemli ve kapsamlı amaçlar oluşturulduğu görülebilir. Ayrıca, eski programlardaki hedef ve davranış anlayışından daha genel olan kazanım anlayışına geçilmiştir. Yeni programın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla kuramsal olarak 1995 yılında Aklan ve diğerleri, 1996 yılında Wilson ve 2004 yılında Şimşek tarafından tanımlanan yapılandırmacı anlayışın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme özellikleriyle uyumlu olduğu söylenebilir (Akt. Şahin, 2007, 12).

2.1.5. Programın İçeriği

2005 programında ilk okuma yazma dışında öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşur. Öğrenme alanları tanımlanmış ve detaylı olarak açıklanmıştır. Bu öğrenme alanlarının hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alındığı ve ilişkilendirildiği ifade edilmiştir.

2005 Türkçe Öğretim Programının en dikkat çekici özelliklerinden birisi de, dilbilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış olmasıdır (MEB, TTKB, 2004, 15). Dilbilgisi çalışmalarına diğer öğrenme alanları içerisinde yer verilmiştir. Oysa 1981 programında dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanıdır.

Yeni ilköğretim programının içeriğine bakıldığında Türk kültürü ile değerlerimizin önemi ile incelenen kazanımlarla Atatürk, Milli Mücadele ve Cumhuriyet dönemleri ile Atatürkçülük konuları arasında ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. Atatürkçülük konuları dört başlık altında programa yerleştirilmiştir.

2005 Türkçe Öğretim Programında bir öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı 8'dir. Bu temalardan 4'ü zorunlu, 4'ü seçmelidir. Seçmeli temalar için 10 seçenek sunulmuştur. Seçmeli temalar, verilen seçeneklerden seçilebileceği gibi yeni temalar belirlenebileceği de ifade edilmiştir. Her tema için içerik önerileri verilmiştir ancak zorunlu değildir. Bu temalarda kullanılabilecek örnek etkinlikler de sunulmuştur.

2617 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi metinlerinde bulunması gereken özellikler incelendiğinde 9, 12 ve 13. madde

içeriklerinin yaratıcı düşünmenin gelişimiyle ilintili olduğu görülmüştür (MEB, YDB, 2009, 138):

9. Metinler çocuğun yaşına, sınıf seviyesine ve ilgi alanlarına uygun olmalı, çocukta merak uyandırmalı, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmalıdır.
12. Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.
13. Metinler, öğrencilerin hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.

2005 programı içerik anlamında eskisiyle karşılaştırıldığında, daha sistemli ve anlaşılır olduğu, bilgiyi aktarmaktan çok hayatta işe yarar beceriler kazandırmanın da amaçlandığı görülebilir (Şahin, 2007, 12). Ders kitapları ve yazılı materyaller konusunda, gerekli esneklik gösterilmiş ve seçim öğretmene bırakılmıştır. Fakat ders kitabı dışında metin ve etkinlik hazırlamak ve ilgili belgeleri çoğaltarak öğrencilere dağıtmak hem zaman, hem emek, hem de masrafları yönünden ekonomik değildir. Bu noktada öğretmen, okul şartlarının uygun olmadığı durumlarda, elindekilerle yetinip enerjisini öğretme-öğrenme sürecine yönlendirecektir. Oysa ders içeriklerinin çevre şartlarına ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine, sınıfın fiziki ortamının programda öngörülmüş yöntem ve tekniklere uygunluğu öğrenme sürecinin kalitesini etkileyen etmenlerdendir. Bu nedenle yayın evleri tarafından hazırlanıp, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz dağıtılan Türkçe ders ve çalışma kitaplarının baskı ve içerik kaliteleri bu programın en büyük sorunlarından biridir (Kılıç, 2008, 114).

2.1.6. Programda Öğrenme-Öğretme Süreci

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci; sunulan bilgiyi olduğu gibi ezberlemek, kabul etmek yerine bilgiyi sorgular, ön bilgileriyle karşılaştırır ve zihinsel süreçlerini işleterek yeni bilgilere ulaşır. Bu yaklaşımda öğrenmede güdüleme önemlidir. Güdülenen öğrenciler etkinliklere aktif olarak katılır ve öğrenme amaçlarına yönelir. Öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlenerek arkadaşlarıyla tartışır, görüşlerini açıklar, sorgular ve başka arkadaşlarına aktarır.

Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmalar yapılandırmacı yaklaşıma göre beş aşamada ele alınmıştır. Bunlar; hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır.

1. *Hazırlık*: Hazırlık aşamasında ön hazırlık yapma, zihinsel hazırlık yapma, ön bilgilerini harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahmin etme, metni tanıma, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme etkinlikleri yapılmaktadır. Bu etkinlikler, yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi açısından da önemlidir.

2. *Anlama*: Bu aşamada dinleme, okuma, görsel okuma, metni anlama ve söz varlığını geliştirme etkinlikleri yapılmaktadır.

3. *Metin Aracılığı ile Öğrenme*: Bu aşamada öğretmen; sorun çözme, karar alma, kavramlaştırma, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünceyi geliştirme ve düşünceyi geliştirme işlemlerine rehberlik etmelidir. Gerçek yaşantılarında karşılaştıkları sorunları ele alarak çözebilen öğrenciler daha iyi öğrenebilirler ve öğrendikleri kalıcı olur. Bu nedenle bilginin uygulamaya aktarılacağı ortamların yaratılması önemlidir. Bu aşamada, üzerinde çalışılan metnin günlük hayatla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin metinden hareketle bir konuyu araştırması gibi etkinlikler yapmaları istenmektedir.

4. *Kendini İfade Etme*: İşlenen metinden, öğrencinin kendi yaşantısından ya da sınıf-okul ortamından seçilen sorunlar iş birliği içinde çözümlenir, paylaşılır ve uygulamaya aktarılır. Bu aşamada, öğrencilerin öğrendiklerini uygulama, konuşma, yazma, görsel sunu/drama yapma gibi etkinlikler yapmaları beklenmektedir.

5. *Ölçme ve Değerlendirme*: Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme etkinliklerine katılmaları ve başarılı olmaları için güdüleme çalışmaları kadar, yakın çevrelerinden hareketle gerçek yaşantılarında karşılaştıkları sorunlara çözüm aramaları da önemlidir. Değerlendirme çalışmaları iki şekilde yürütülmektedir: Öğrencinin kendini değerlendirmesi; öğretmenin, öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesidir.

2005 programında önerilen tüm etkinliklerde bu beş aşama dikkate alınmış ve öğrencilerin yaparak, yaşayarak, aktif bir şekilde kendi öğrenmelerini oluşturmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Fakat Türkçe Öğretim Programının uygulanabilirliği daha çok öğretmene bağlıdır. Öğretmen, öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak programı öğrenciler için uygun hale getirmelidir. Ulaşılması gereken temel beceriler için öğretmen, öğrencilere örnek olmalı, onları dinlemeli ve onlara karşı saygılı olmalıdır. Öğrencilerin güçsüz yanlarını vurgulamak yerine, güçlü yanlarını öne çıkarmalı, kendilerini ifade etmelerine ortam hazırlamalı, okul dışı etkinliklere ağırlık vermelidir.

İşleniş planlaması çerçevesinde her aşamada öğrenciler; sözlü, yazılı, görsel ve benzeri her türlü etkinlikle aktif duruma getirilmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinde programda yer alan kazanımların dengeli bir şekilde verilmesi, uygulamaya yansıtılması ve hiçbir kazanımın dışarıda bırakılmaması önemli görülmüştür. Fakat bu kazanımları öğretim yılına sığdırmaya çalışan öğretmenlerin, yaratıcı yöntem ve teknikleri uygulamaya ne kadar vakit bulduğu merak konusudur.

2.1.7. Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

2005 Türkçe Öğretim Programı, ölçme ve değerlendirmeye öğrenmenin önemli bir boyutu olarak yer vermiş; sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmeyi amaçlamıştır. Uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin ne bilmediklerini değil, ne bildiklerini belirlemeye çalışmakta, klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de teşvik etmektedir (MEB, TTKB, 2004, 38).

2005 Türkçe Öğretim Programında, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Programın bu anlayışı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede, farklı değerlendirme yöntemleri ile çoklu değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir. Programda süreç değerlendirmede kullanılacak araç ve yöntemler; anekdotlar, sergileme, görüşme (mülakat), gözlem formları, sözlü sunum, gösteri, kendini değerlendirme ölçekleri ve çalışma dosyasıdır. Sonucu değerlendirmede kullanılacak araç ve yöntemler ise; kısa cevaplı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan sınav materyalleridir.

Bu Programda ölçme değerlendirme, işlemleri tüm öğrenme-öğretme sürecine yayılmıştır. Bir başka ifadeyle, ölçme ve buna dayalı değerlendirmeler sürecin sadece birkaç noktasında ve sonunda değil, tümünde ve sürekli olacaktır. Bu yaklaşım, öğretmene öğrencinin gelişimini sürekli izleme ve zamanında eksiklerini giderme olanağı verecektir. Böylece süreç içinde öğrencilerin yaratıcı fikir ve çalışmalarını tespit edip değerlendirmek de mümkün olacaktır.

Eğitim öğretim sürecinde yürütülecek etkinlikler öğrencilerin sadece hatırlama, belleme gibi zihinsel yeteneklerini değil, problem çözme, analiz etme, eleştirel ve yaratıcı düşünme türünde üst düzey zihinsel becerilerini de harekete geçirecektir. Bunun bir sonucu olarak da yürütülecek ölçme ve değerlendirme çalışmaları bu türden zihinsel

becerileri yoklayacaktır. Bu yaklaşımda, bilgiyi yapılandırmayı öğrenen birey olarak öğrenci, sürecin merkezinde yer alacaktır.

2005 Türkçe Öğretim Programındaki değerlendirme yaklaşımlarının farklı bir yönü de değerlendirme sürecine öğrencinin de katılmasıdır. Kendi performansını gözleme ve değerlendirme şansı edinen öğrenci bu yolla, güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerinin daha çok farkında olacaktır. Bu değerlendirmeler sırasında öğretmene düşen rol, öğrencilerin başarılı, güçlü yanlarını ön plana çıkarmak, geliştirilmesi gereken yönleri konusunda da öğrenciye rehberlik etmektir.

Değerlendirme sonunda, öğrenciler arasında öğretmen tarafından karşılaştırma yapılmamalıdır. Ancak, becerilerini geliştiren öğrencilerin bu işi nasıl yaptıkları, bu işi yaparken kullandıkları yöntem ve teknikleri sınıfla paylaşmaları sağlanmalıdır. Bireysel değerlendirmelerde gözlem formları kullanılmalıdır. Sonuç olarak bu türden değerlendirme yaklaşımları uygulandığında;

- Güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini tanıyan,
- Kendi kendini kontrol etme (oto kontrol) becerisi gelişmiş,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problemleri saptayıp çözebilen,
- Öğrenmeye hevesli, başarı gereksinimi yüksek bireyler yetiştirmek mümkün görülmektedir.

2.1.8. Programda Öğretmen Roller

2005 programında (MEB, TTKB, 2004, 154) yapılandırmacı kurama göre öğretmenden Türkçe öğretiminde aşağıdaki noktalara dikkat etmesi beklenmektedir:

- Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri önemsemesi,
- Öğrencilerine Türkçe dersiyle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunması,
- Türkçe öğretiminde sınıflandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez, tahmin etme, sorun çözme, **yaratıcılık** vb. gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık vermesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıp buna uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması,
- Türkçe öğretiminde çeşitli kavramlar hakkındaki görüşlerini belirtmeden önce öğrencilerin o kavramlar hakkındaki görüş ve düşüncelerini saptaması, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişime ve etkileşime girmelerini özendirilmesi,
- Açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı yaratması, bir danışman rolü üstlenerek öğrenciler üzerinde otorite kullanımını azaltması,

- Öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin bilgileri karşılaştırmaları, ilişki kurmaları, kendi görüşlerini geliştirmeleri ve zihinlerinde anlamlandırarak yeniden yapılandırabilmeleri için yeterli ve gerekli süre vermesi,
- Öğrencilerin öğrenme hızlarını zorlamaması,
- Öğrencilerin her öğrenme aşamasında kendilerine güvenmesini sağlaması,
- Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini özendirilmesi,
- Öğrencinin işini kolaylaştırması ve kendi kendine öğrenmesini sağlaması,
- Öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen göstermesidir.

Bu tür davranışları örnekleyen öğretmenlerin yarattıkları ortamlar yapılandırmacı ortamlardır. Bu ortamlarda öğrenme, öğrencinin gerçekleştireceği bir eylemdir. Yukarıda belirtilen öğretmen rollerinin, öğrenme sürecinde öğrencilerin özgün fikirlerini açıklamalarına, kendi öğrenme stillerini fark etmelerine, karşılaştıkları sorunlara özgüven içinde farklı çözüm yolları geliştirmelerine olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

2.2. Yaratıcı Düşünme

2004–2005 öğretim yılında pilot uygulamaları yapılp, 2005–2006 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan ilköğretim programında, öğrencilere kazandırılması gereken sekiz ortak beceri belirlenmiştir. Bu becerilerden bir tanesi de yaratıcı düşünmedir.

2.2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık, yaşamın her alanında karşımıza çıkar. Bir sanatçı gibi, bir bilim adamı, düşünür, teknolog, hatta öğrencilerle ilişkisinde bir öğretmen de yaratıcıdır. Bu nedenle yaratıcılığın sınırları daraltılmamalı, yalnızca estetik yaratılara özgü bir beceri olarak görülmemelidir. Yaratıcılığın boyutları; birini dinlemekten şarkı söylemeye, yetenek geliştirmekten bir teknolojiyi üretmeye kadar genişletilebilir. San'ın (1979, 18) ifade ettiği gibi yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır.

Sllamy psikoloji sözlüğünde yaratıcılık, sosyo-kültürel ortama sıkıca bağlı olarak, her yaştaki her kişide gizli bulunan yaratma yatkısı olarak tanımlanmış, yaratıcılığın insanlığın genel yatkısı olduğu belirtilmiştir (Bessis ve Jaqui, 1973, 25). Bu

tanıma göre, yaratıcılık her bireyde az ya da çok -farklı düzeylerde de olsa- vardır. Yaratıcılık sihir, deha ya da üstün yeteneklilik değildir. Haafel, konuya bir başka açıdan bakarak, alışılmamış ilişkileri algılayabilmeyi de yaratıcılık olarak tanımlar (Akt. Sungur, 1992, 21). Üstündağ'a (2003, 5) göre yaratıcılık; "işte buldum!" dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vb. onaya koymayı göze almaktır.

Yontar'a (1993, 17) göre; yaratıcılık, en az dört boyutu ile düşünülmesi gereken bir kavramdır. Yaratıcı süreç, yaratıcı ürün, yaratıcı birey ve yaratıcı durum olarak sıralanabilecek bu boyutlar tam anlamıyla açıklık kazandığında kavramsal bir bütünlükten söz edilebilir. Yaratıcı davranış bir durum olmadan ortaya çıkmaz. Sosyal, kültürel ve fiziksel çevre yaratıcı davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu gibi, engel de olabilir. Daha önceki dört boyuta tarihsel ve sosyolojik boyutlar da katıldığında yaratıcılıkla ilgili kavramsal tek bir tanıma ulaşmak zorlaşmaktadır. Yaratıcılıkta en önemli özellik, özgünlük ve yeniliktir. Buradan hareketle yaratıcılık; yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma olarak tanımlanabilir.

Bir ürünün yaratıcı düşünmenin sonucu olarak değerlendirilebilmesi için bazı vasıflara sahip olması gerekmektedir. Rıza (2001) bu özellikleri şöyle sıralamaktadır: bilgi birikimi (cumulative knowledge), iletişim becerileri (communication skills), analiz (analysis), özen göstermek (elaboration), geliştirmek (embellishment), esneklik (flexibility), özgünlük (orijinality).

Yaratıcılık tarihsel süreç içerisinde psiko-analitik, hümanistik, bilişsel ve çevresel yaklaşımları benimseyen eğitim psikologları tarafından farklı yönleriyle ele alınmıştır. Yaratıcılık çevresel yaklaşımda bir beceri gibi; bilişsel yaklaşımda, daha çok bir süreç gibi görülmektedir. Psiko-analitik yaklaşımda ihtiyaç ve çatışma ile ilgili; hümanistik yaklaşımda ise, doğuştan getirilen güçlerin geliştirilmesiyle ilgili bulunmaktadır (Ülgen, 1997, 49). Gestalt kuramı incelendiğinde ise yaratıcılık kavramı yerine üretken düşünce veya sorun çözme kavramları kullanıldığı görülmektedir. Gestalt kuramını benimseyenlere göre üretken düşünce biçimini sürekli kullananlar, genelde olayları esasını araştıran ve yapısal gerçeklere yönelen üstün yetenekli olarak tanımlanan kişilerdir (Doğan, 2005, 171).

2.2.2. Yaratıcı Düşünme

Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır (Cüceloğlu, 1999, 243). Düşünme, tek yönlü ya da tek aşamalı bir işlem değildir. Düşünme; üzerinde çalışılan konu hakkında aktif olmayı, analiz ve sentez yapmayı, problem çözmeyi, sonuç çıkarmayı, sonuçları değerlendirmeyi ifade eder.

Düşünmenin de çeşitleri vardır. Problem ya da durumun türüne göre bunlardan uygun olanlar kullanılır. Özden (1998, 94), düşünme biçimlerini, bu süreç içinde gözlenebilen davranışları da belirleyerek yediye ayırmıştır. Bunlar: eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözmedir.

Düşünme biçimi, bireyin yürüttüğü her aktiviteyi etkileyen bir süreçtir. Kalıtsal eğilimler ve özellikle ilk yaşantılar sonucu, her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli metotlar ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey diğer bireylere göre, gerçeğin farklı yönlerine dikkatini yoğunlaştırır, farklı türde veri toplar, bu verileri farklı şekillerde düzenler, bunlardan farklı sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimlerde uygular. Böylece farkında olsa da olmasa da her bireyde farklı bilgi işleme biçimleri (düşünme stilleri) oluşur.

Bütün insanlar, değişik stillerin her birini belirli düzeyde kullanır ve düşünme stillerini farklı konu veya duruma göre değiştirebilirler. Örneğin, bir fizik problemini çözerken, bir metni anlamaya çalışırken, detaylı yönergeleri okurken veya geometrik bir formülün ispatını yaparken farklı düşünme stillerine gereksinim duyulmaktadır. Dolayısıyla çalışma ya da iş alanı değiştikçe ihtiyaç duyulan düşünme biçimi de farklılaşacaktır. Önemli olan üzerinde çalışılan probleme uygun düşünme biçimini kullanmaktır. Bireyin uygun düşünme biçimini seçmedeki esnekliği ve isabeti ile başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Bu düşünme biçimlerinden biri de yaratıcı düşünmedir. 1960'lı yıllardan bu yana gelişen yaratıcılık, yaratıcı düşünme, sorun çözme kavramları özdeş kavramlar olarak kullanılmaktadır. Dünyayı ve çevremizdeki olguları “sorun” olarak tanımlayan bir görüşe göre yaşamda başarılı olmak; yanlışlara, kusurlara, bilgi eksikliğine ilişkin sorular sormak, tahminlerde bulunmak, bunları sınamak ve çözüm yollarını ortaya koymaktan geçer (Sungur, 1992, 63). Yaratıcı düşünme; gözlem, bilgi, deneyim veya

düşüncelerimizi yeni düşünce ve kavramlar üretecek şekilde ilişkilendirmektedir (Yıldırım, 2002, 38). Bu noktada, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi için değişik düşünme biçimlerinden faydalanılabilir.

Yaratıcı düşünmeye en yakın düşünme biçimlerinden biri ıraksak düşünmedir. ıraksak düşünme bilineni, öğrenilmiş olanı eleştirir, gerekirse düzeltir, olabilecek konusunda düşünür, belirli olmayan alanlarda dolaşmak eğilimi gösterir. Bilinmezler ve tehlikeler onun en büyük kaynağıdır. Beklenmeyen ve bilinmeyen, ıraksak zekayı kamçılar. ıraksak düşünme belirsizlik ve kuşku karşısında harekete geçer (Samurçay, 1983, 9).

ıraksak düşünme sonucu verilen yanıtlara tek tek bakıldığında “yaratıcı” olarak değerlendirme yeteneğindedirler. Bu yanıtlar belli ölçülerde; akıcılığı, esnekliği ve özgünlüğü içermeye özelliğine sahiptirler. Bu tür düşünme değişik çözümlere ulaşmak için bir sıçrama tahtası olarak görülebilir (Arık, 1990, 70).

Yaratıcı düşünme ile anılan bir diğer düşünme biçimi ise eleştirel düşünmedir. Stephen Norris 1985 yılında eleştirel düşünmeyi; öğrencilerin daha önceden bildikleri her şeyi uygulamaları ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmeleri olarak tanımlamıştır (Akt. Demirci, 2000, 9). Eleştirel düşünen bireyler yapıcı, üretici ve yaratıcı olurlar; belli kalıp, formül ve öğretilerin içinde donup kalmazlar. Eleştirel düşünen bireyler, kendilerini sürekli yenileme ve öğrendiklerini güncelleme ihtiyacı duyarlar.

Arık (1990, 22), yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünür kavramlarını şöyle açıklar: Yaratıcı düşünme, önceden kestirmelerin ya da sonuç çıkarmaların birey için yeni, özgün, hünerli, zekice ve nadir olması anlamına gelir. Yaratıcı düşünür, yeni alanları araştıran, yeni gözlemler yapan, yeni kestirmelerde bulunan ve yeni çıkarımlar yapan kişidir. Görüldüğü gibi yaratıcı düşünen birey; amacına odaklanıp düşünme biçimlerinden uygun olanlarını uyarlayabilecek esnekliğe, farklı bir düşünme tarzını üretebilecek özgünlüğe, üzerinde çalıştığı konuda bol düşünce, çözüm ve alternatif üretebilecek akıcılığa sahiptir. Yaratıcı insanlar, diğer insanlara göre bağımsızca hareket ederek konuları ile ilgili çok çalışan insanlardır. Bu insanlar, değişime ve yeniliğe karşı açık ve uyumlu olup, devamlı özgün arayışlar gösterirler. Performansları ile ilgili amaç tayin etme ve buna paralel olarak standartlarını belirlemede, diğer bireylere göre daha duyarlıdırlar. Genelde bu amaçlar ve standartlar diğer bireylerin sahip olduklarına göre daha yüksektir. Yaratıcı insanlar kendi düşünme özelliklerini bilip, bu özellikleri

denetim altına almada ve yönlendirmede sorumluluk gösterirler. Yaratıcı bireyler, daha az yaratıcı bireylerle karşılaştırıldığında, zekâ seviyeleri ya da akademik başarıları açısından bir üstünlük sergilemezler (Yontar, 1993, 21). Yaratıcı düşünmenin göstergeleri olan tutum ve beceriler incelendiğinde, yaratıcı insanların esnek, özgün düşünen, yeniliğe uyumlu, estetik ve mizah duygularının güçlü olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda yaratıcı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan öğrenme ortamları yaratıcı bireylerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalı, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yaratıcılıkları cesaretlendirilmelidir.

2.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerileri

Araştırmacılar yaratıcı düşünmenin dört temel beceriyi içerdiğini belirtmektedirler. Bunlar akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılamadır. Fisher 1995 yılında yaratıcı düşünmenin dört temel becerisini şu şekilde tanımlamaktadır (Akt. Doğanay, 2002, 178-179):

Akıcılık, bellekte sakladığımız bilgilerin gereksinim anında hızlı ve akıcı bir şekilde kullanılmasıdır. Bu, bir anlamda, günlük yaşamda karşılaştığımız çabuk çözüm üretme işidir. Örneğin, isminin harflerini kullanarak, değişik sözcükler üretme gibi.

Esneklik, bir sorunu çözerken, zihindeki kalıpları yıkıp, özgür düşünebilmeyi ifade etmektedir.

Özgünlük, bir soruna alışılmadık ya da farklı çözümler üretebilmektir. Daha önce birilerinin bulduğu çözümleri kullanmak, o çözümler içinde bulunduğumuz çevrede bilinmese bile, yaratıcı bir çalışma olarak görülemez. Önemli olan, yaratıcı olan kişinin kendi çabasıyla özgün bir ürün ortaya koymasısıdır. Örneğin, boş bir konserve kutusunu hangi amaçlar için kullanabilirsiniz? Yanıtlar, çeşitli ve alışılmadık olmalıdır.

Ayrıntılama, verilen basit bir uyarıcıyı eklemeler yaparak geliştirme işidir. Bu, kurallı olabileceği gibi, kuralsız da olabilir. Eklemelerin sonucu olarak ortaya çıkan yeni ürün ya da durum, gerçekte bir anlam ifade etmelidir.

Torrance geliştirdiği Yaratıcı Düşünme Testi ile bu dört boyutu ölçmeyi amaçlamıştır. Ancak daha sonra Guilford 1983 yılında, Torrance 1984 yılında bu listeye yeni yetenek alanları eklemişlerdir. Bugün yaratıcılığa katkıda bulunduğu kabul edilen bazı yetenekler şöyle sıralanmıştır (Özden, 2005, 179): Akıcılık, esneklik, özgünlük, açıklama, sorunlara karşı duyarlılık, sorunları tanımlayabilmek, imgeleme, çocuk gibi olmak, analogik düşünme, değerlendirme, analiz, sentez, dönüştürme, sınırları aşma,

sezgi, tahmin, yarım bırakmama, konsantre olma, mantıksal düşünme, sıra dışı bağlantılar kurma, spontane olma, belirsizliklerden korkmama, özerklik.

2.2.4. Yaratıcı Düşünmenin Geliştirilmesi

Bireylerin yaratıcı düşüncelerinin ortaya çıkması ve geliştirilmesi, gerek formal, gerekse informal eğitimle sağlanabilir ve ayrıca bilim, sanat, iş sektörü ve mühendislik gibi çok farklı alanlarda yaratıcılık eğitimi uygulanabilir. Yaratıcı düşünme potansiyelini geliştirmek için hazırlanan programlarla, yaratıcılıklarını kullanma fırsatı verildiğinde, insanların, bireysel gelişimlerinde ve ürün ortaya koyma becerilerinde mükemmel sonuçlar ortaya çıkardıkları görülmüştür.

Doğuştan getirilmiş olan yaratıcılık her çocukta bulunabilir. Ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Demirel, 2005, 226). Yaratıcı bir zihin yapısına sahip kişiler orta yaşlılık döneminde bu yeteneklerinin en olgun analizini verirler. Yaratıcılık için kesin bir yaş sınırı ortaya koymak güçtür. Yaratıcılık daha çok bilim, sanat ve edebiyat alanlarında kullanılan bir kavramdır. Dünyanın en büyük sanatçıları, bilim adamları ve edebiyatçıları, insanların en yaratıcı olanlarıdır. Dolayısı ile insanların bu alanlarda kat ettikleri mesafe ile yaratıcı düşünce arasında bir paralellik vardır. Yaratıcı insan, evreni diğer insanlara göre çok yönlü algılayabilen insandır. Yaratıcılık her şeyden önce diğer insanlardan farklı düşünebilme, mevcut düşünme biçimlerinin dışına çıkabilme ve ortaya yeni fikir ve ürünler koyabilmedir. Yaratıcı olabilmek için her insanın kendi yeteneklerinin farkına varması ve kendine güven duyması gerekir (Karadeniz, 2006, 30). Yaratıcı olabilmek için farklı düşünme yeteneğine sahip olmak gerekir. Olaylara farklı açılardan bakmak ve bilgiler arasında doğru ilişkiler kurmak gerekmektedir.

Bu özelliklerin ortaya çıkmasında bireyin kişiliği ve çevresinin etkisi vardır. Kazancı (1989, 33), yaratıcılığı ortaya çıkaran etmenleri üçe ayırmıştır: Psikolojik karakter özelliği (kişilik yapısı), toplumsal-çevresel etmenler (ortamın sağlanması), eğitsel etmenler (okullar, kurslar). Bu noktada ilköğretimde sağlanan koşulların, okul içi tüm faaliyetleri belirleyen öğretim programlarının, öğretmenin sınıf içi tutum ve davranışlarının, sınıfta yaratılan atmosferin bireyin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi için ne kadar önemli olduğu açıktır.

2.2.5. Yaratıcı Düşünmenin Okulda Geliştirilmesi

Yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için, öğrencilere kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Öğrenme ortamlarının hazırlanmasında göz önüne alınması gereken ölçütlerden biri ortamların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğudur.

5-7 yaş arasında çocuğun kişilik yapısı ortaya çıkmaya başlar. Kendi kültüründeki sembollerin büyük bir kısmını öğrenmiştir. Sık sık yalnız vakit geçiren ve ilgisi belli sembollerde yoğunlaşan çocuk, hayali oyunlarda güçlü duygusal deneyimlerle kendini anlatırken, kendi kendine yepyeni bir dünya oluşturur. Bu yaştaki çocukların çoğu düşsel bir dünyanın gerçek yaratıcılarıdır (Ülgen, 1997, 47). Yaratıcılık; 2-7 yaşlar arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama, rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. Bu yaşlar, somut işlemler dönemine denk düştüğünden eğitsel oyunlar eğitim ortamında sıkça kullanılmalıdır (Demirci, 2004).

Edwards ve Springate 1995 yılında kaleme aldıkları makalelerinde, bu yaş grubundaki çocukların yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması için sınıf ortamının şu şekilde düzenlenebileceğini vurgulamakta ve zaman, yer, malzeme, iklim ve durumlar alt başlıkları altında konuya açıklık getirmektedirler (Akt. Demirci, 2004):

- **Zaman:** Yaratıcılık zamanı takip etmez. En iyiyi ortaya çıkarmak için çocuklar geniş ve acele ettirilmedikleri bir süreye ihtiyaç duyarlar.
- **Yer:** Bitirilmemiş işleri tamamlamak için bir sonraki günde devam edebilecekleri bir yere ihtiyaçları vardır. Kıraç bir çevre yaratıcı bir iş için yeterli değildir. Doğal ışığı olan, renklerin uyumlu olduğu, rahat sadece kendi işlerinin değil arkadaşlarının hatta öğretmenlerinin, yetişkin sanatçıların ürünlerinin bulunduğu çocuğa uygun ölçüde bir ortam, onun çalışması için gereklidir.
- **Malzeme:** Çok fazla para harcamaksızın öğretmenler kaynak malzemeler edinebilirler. Bu malzemeler her türden kâğıt malzemeler, yazım ve çizim araçları, düğme, taş, kabuk, boncuk ve tohum gibi yapım malzemeleri, hamur, kil gibi heykel malzemeleri olabilir. Bu malzemelerin seçimine, örgütlenmesine yardımcı olduğu takdirde, çocuklar üretici olabilir ve hayal güçlerini kullanabilirler.
- **İklim:** Sınıf atmosferi cesaretlendirmenin olduğu ve hataların, risk almanın yeniliğin, dağınıklığın, gürültünün ve özgürlüğün kabul edildiği bir şekilde olmalıdır. Bu bir kaos ve sıkı kontrol durumu değil her ikisinin ortasında bir durumdur. Öğretmenler de sınıf ortamında sanatsal etkinliğe kendi becerilerini ortaya koyarak katılmalıdırlar.
- **Durumlar:** Çocukların en iyi ve en heyecan verici işleri kendileri ile iç ve dış dünyalarının karşılaştığı durumlarda ortaya çıkar. Bu yolculukta öğretmen rehberlik etmelidir.

Öğretmenler yaratıcı düşünen bireylerin ortaya çıkmasına uygun zemin hazırlayabilirler. Bu da en güzel şekilde çocukluk çağlarında yapılır. Çocuklar ön yargılar ve katı dünya görüşleri ile engellenemezler. Onlar doğal olarak meraklı ve doğal problem çözücüdürler. Çocukların bu özellikleri kendiliğinden ve uyarlayıcı esnekliği cesaretlendirmek, özgünlüğü ve geleneksel olmayan yorumlamaları ortaya koymak için uygun bir ortam oluşturur.

Son çocukluk döneminin başlarında (6 yaş) dengesiz ve olumsuz bir gelişim gözlemlenir. 7 yaşından itibaren yerini giderek düzenli ve dengeli bir döneme bırakır. Bu döneme, Piaget “somut işlemler dönemi” (concrete operational stage) adını vermektedir. Somut işlemler döneminde, çocuklarda mantıksal düşünme ile sayı, zaman, mekân, boyut, hacim, uzaklık kavramları yerleşmeye başlar. Çocuklar, somut işlemler döneminin başında (6-7 yaş); korunum ilkesini kavrarlar. Korunum, herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekândaki konumu değiştiğinde, nesnenin miktar, sayı, alan, hacim vb. özelliklerinin değişmeyeceği ilkesidir (Şahin, 2000, 98).

Dünyanın her yerinde çocukların somut işlemler döneminde okula başlamaları bir rastlantı değildir. 6-7 yaşında bir çocuk sinir sistemi açısından bakıldığında, okula gitmeye ve başarılı olmaya hazırdır. Bu dönemde, çocuk beş duyu organı ile algılayabildiği olgu ve olaylar konusunda mantıksal olarak düşünebilir ve yargıya varabilir. Ancak, duyu organları ile algılayamadığı olgu ve olaylar konusunda mantıklı düşünmekte güçlük çeker. Bu dönemde, sınıflama ve sıralama işlemlerinin rahatlıkla yapılması ve mantıksal düşünmenin başarılması beklenir. Çocuklar gerçek şeyler üzerinde odaklaşırlar; hayalle gerçeği birbirinden ayırt edebilirler (Fidan ve Erden, 1987, 165). Somut işlemler dönemindeki çocuklar, benmerkezcilikten uzaklaşmışlardır. Olayları ve dünyayı, başkaları açısından da görebilir, empati kurabilirler. Ancak, bu dönemde, düşünme süreçleri çocuk tarafından gözlenebilen gerçek olaylara yöneliktir. Çocuklar, somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler. Soyut problemleri ise çözemezler. Soyut kavramları, çevresindekileri model alma yoluyla, yerinde kullanmalarına rağmen, anlamlarını açıklamada güçlük çekerler. Bu nedenle, ilköğretime başlayan öğrencilerin bu özelliklerinin hem program geliştirme sürecinde uzmanlar tarafından hem de ders işleniş sürecinde öğretmenler tarafından dikkate alınması, çocuğun okul yaşantılarının olumlu geçmesinde çok önemlidir. Düzeyine uygun olmayan soyutlamalarla karşılaşan çocuk, hem bilişsel açıdan hem de sosyal ve

duygusal açıdan etkilenecek olumsuz bir akademik benlik algısı geliştirerek okuldan uzaklaşmaya başlayacaktır. Bu durum, çocukta özgüvensizliğe, özgün fikirlerinin ve yaratıcı yeteneklerinin körelmesine sebep olacaktır.

11-15 yaşlarında ise çocuk soyut işlemler dönemine girmiştir. Bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilmelidir. Bireyin yaratıcılığı, çocukluk ve gençlik döneminde olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin sorular sormaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile ortaya çıkar ve gelişir.

Yaratıcı düşünceyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlamak için uygun öğretme stratejisi, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu amaçla buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisi ile drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Demirel, 2005, 226). Ayrıca yaratıcı düşüncenin oluşması için söz konusu kazanıma uygun olacak şekilde güdümlü tartışma, örnek olay, küçük ve büyük grup tartışması, deney, gözlem, vızıltı grupları, altı şapkalı düşünce tekniği, nitelikli sıralama gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir.

Öğrencinin sorunun farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve bu konuda diğer kişilerle birlikte çalışmasına imkân ve fırsat verecek şekilde eğitim ortamı düzenlenmelidir. Aynı zamanda yeni düşünceler üretmesini engelleyen kişi, sistem ve durum ortadan kaldırılmalıdır. Öğrenci özgün, yeni ve tutarlı bir ürün ortaya koyabilmesi için her türlü gelenek, önyargı ve ön kabullerden uzak olmalı ve yaratıcı bir düşünce ortaya çıkarsa hemen pekiştirilmelidir. Özellikle üstün yetenekli çocuklar, bu konuda en çok zarar görenler olduklarından, onlar için ayrı eğitim programı hazırlanmalıdır. Öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip yüreklendirilmelidir. Çünkü yaratıcılık bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yani kültürel bir etkinlik sonucu ortaya çıkabilir.

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme güçlerini destekleyip geliştirebilmeleri için öğretme-öğrenme sürecinde şu etkinliklere yer vermeleri gereklidir (Özden, 1998, 135):

- Öğrencilerin kendi yaratıcı çabalarına değer verilmeli ve öğrencilere bundan memnuniyet duyma öğretilmelidir.

- Sıra dışı sorulara saygı duyarak, farklı düşünmek ve değişik bağlantılar kurmak teşvik edilmelidir. Böyle olanaklar verildiğinde, çocuklar yetişkinlerin gözden kaçırdığı noktaları yakalayabilir.
- Öğrencileri dinleyerek onların fikirlerine değer verildiği ve saygı duyulduğu gösterilmelidir. Öne sürdükleri fikirleri geliştirmelerine fırsat vererek fikirlerini hem test etmelerine hem de başkalarıyla paylaşmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat verilmelidir. Aşırı denetim, belirlenen programa aşırı bağlılık, öğrencinin kendi başına öğrendiği şeylerin takdir edilmemesi, öğrendiklerini yansıtmalarına fırsat vermeden çok sayıda materyalin yüklenmesi, kendi kendine öğrenmeyi engellemektedir.
- Özellikle eğitim sisteminin ilk kademesinde sık sık yapılan değerlendirmeler, çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymaktan korkmasına neden olmaktadır. Çocukların yaptıkları hatalar yaratıcı sürecin bir parçası olarak kabul edilmelidir.

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde istekli olma, hayal kurabilme ve problemi çözmek için içsel olarak güdülenme gerekmektedir. Çözümü zor olan problemler, yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Doğanay, 2000, 177). Bu nedenle, dersin başında öğrencilerin dikkatlerini çekme (güdüleme), ön bilgilerini harekete geçirme (zihinsel hazırlık çalışmaları), o ders sürecinde verilecek kavram, olgu ve olaylar üzerine beyin fırtınası tekniği ile çağrışım etkinlikleri yapmak ve konuya dair günlük yaşamla ilgili gerçek problem cümleleri bulmak, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından son derece önemlidir.

2.3. Türkçe Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

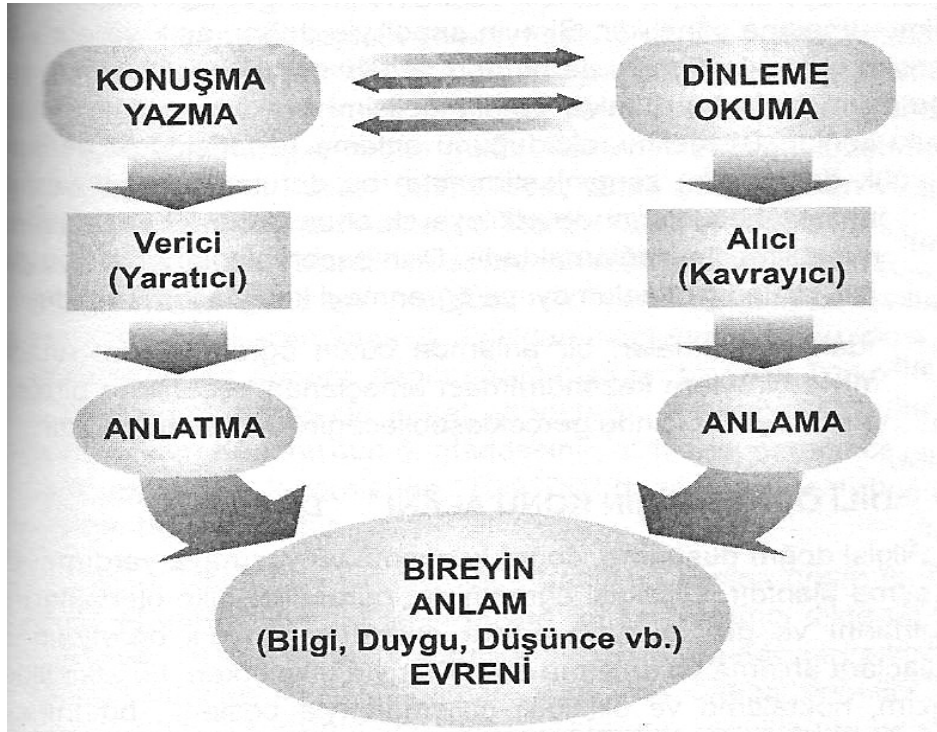
Ana dili, insanın çocukluktan itibaren tabii ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dil olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2003, VI). Ana dili, belli bir toplum ve kültür içinde öncelikle aile ve yakın çevrede kazanılan, daha sonra okulda pekiştirilen ve geliştirilen dildir. Ana dili, bireyin hem kendi düşünce ve duygu dünyasını, hem de evreni tanıma ve tanımlama yolculuğunu şekillendirir.

Dil, belli bir yaşta ya da dönemde öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı olmadığından, bireylere ana diliyle ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasına ilköğretimden üniversiteye kadar her aşamadaki öğretim kurumunda devam edilmelidir (Sever, 2004, 6). Doğduğu andan başlayarak dünyayı kendi deneyimleriyle keşfetmeye çalışan çocukların yetişkinlerden farkı; dünyaya tam olarak alışmamış ve

yaratıcılıklarının körelmemiş olmasıdır. Beyindeki sinirsel bağlantılar ergenlik dönemine kadar görme, işitme, bellek ve hayatı boyunca kullanılacak diğer bilgi işlemleriyle güçlenerek tamamlanır. Bu nedenle ilköğretimin birinci kademe çağı, bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için kullanılması gereken en önemli dönemlerden biridir. Verimli, yapıcı ve yaratıcı kullanılmadığı takdirde, bireylerin üst düzey düşünme yetileri, tekrar kazanılamayacak biçimde yitirilebilmektedir. Bu bağlamda, ilköğretimde Türkçe öğretimi kritik bir öneme sahiptir.

Ana dili eğitiminde günlük yaşamımızda karşılaştığımız durumlar ele alınmalıdır. İnsanlarla iletişim kurma, topluluk önünde konuşabilme, karşısındaki kişiyi etkin olarak dinleyebilme, mektup yazma vb. gibi durumların ana dili eğitimi derslerinde kazandırılması son derece önemlidir (Yıldız, 2003, 24).

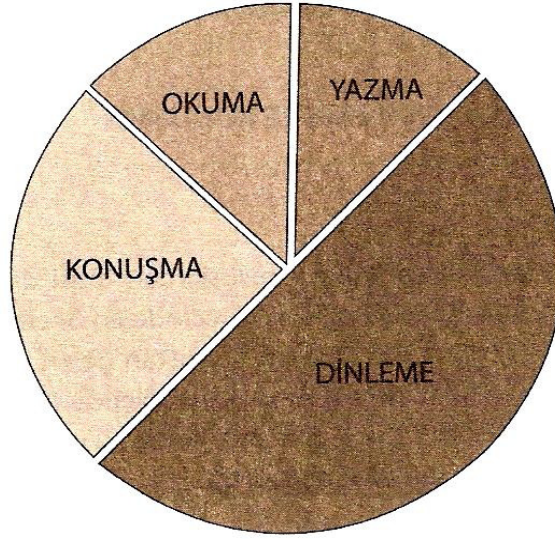
Etkili iletişim becerilerini kazanabilme dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan dört temel beceri alanı aracılığıyla gerçekleştirilir. Ana dili öğretiminin temel etkinlikleri olan konuşma ve yazma bir *anlatma*; dinleme ve okuma da bir *anlama* eylemidir. Anlama, konuşma ya da yazıyla aktarılanı algılamaktır. Anlatma ise duygu, düşünce tasarım ve yaşantıların söz ya da yazıyla aktarımıdır (Sever, 2004, 300).



Şekil 2: Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları

Şekil 2’de görüldüğü gibi, Türkçe öğretimini ana dilin temel beceri alanları; dinleme, konuşma, okuma ve yazma oluşturur. Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencileri ana dillerinin bu beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır (Topbaş ve diğ., 1998, 17). 2004 ilköğretim programıyla ortaya çıkan görsel okuma, *anlatma*; görsel sunu ise *anlama* beceri alanı içerisine girmektedir.

Dinleme, edilgen bir eylem gibi görünmesine karşın devingenliği olan bir eylemdir. Sürekli bir etkileşim içerisinde bulunarak, bilgilenme ve konuşma süreçlerinde kullanılan ve yaşam boyu sürdürülebilen dinleme, öğrenmede büyük öneme sahiptir. Çünkü insanlar, birbirleriyle olan iletişimlerinin %42’sini dinleme yoluyla oluşturmaktadırlar (Göğüş, 1978, 227). İnsanlar okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcamaktadırlar. Bu durum, dinleme çalışmalarına eğitim öğretim ortamında önem verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aşağıda yer alan Şekil 3’te dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın zamana nasıl yayıldığı görülmektedir (Akyol, 2006, 1).



Şekil 3: Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazmanın Dağılımı

Kaynak: Akyol, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık, s.2.

İnsan yaşamında dinlemenin ve dinleneni anlamının büyük önemi vardır. Öğrencinin okul hayatındaki başarısı ile dinleme yeteneği arasında önemli bir bağlantı

görülmektedir. Bu durum okullarda verilen ana dili öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Ana dili öğretiminde öğrencilere dinleme becerisinin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlarına yönelik davranış örüntülerinin kazandırılabilceğı, uygun öğretme-öğrenme durumlarının düzenlenmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır (Sever, 2004, 11).

Konuşma ve düşünme karşılıklı etkileşim içersindedir. Bireyin düşündüğünü ifade etmesi, ifade ederken dili kullanması ve dili organlar aracılığı ile sese çevirmesi konuşmanın gerçekleşmesi açısından gereklidir. Etkili ve doğru konuşmanın gerçekleşmesi için konuşma eğitime gereksinim vardır. Konuşma eğitimi için öğretmenler sınıflarda çeşitli etkinlikler yaptırabilirler. Konuşmayı gerçekleştirmek için hikâye anlatma, drama, tiyatro, pandomim vb. çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar yoluyla çocuklar; zihinlerindeki fikirleri ifade etmede kelimeleri daha uygun sıralamayı, kendilerine güvenmeyi, yaratıcı düşünmeyi, okuduklarını yorumlamayı öğrenebilirler.

Okuma insanın, yeni kelimeler öğrenerek sözcük dağarcığını genişletmesine, hayal ve düşünce dünyasını geliştirmesine, güçlü ifade gücü kazanmasına, ufkunu ve yaratıcılığını zenginleştirmesine katkıda bulunur. Öğrencilerin, okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması, büyük ölçüde sözcük dağarcıklarının zenginliğine, bu dağarcığın zenginliği de okuma etkinliğine bağlanabilir (Sever, 2004, 15).

Türkçe öğretiminin önemli bir basamağı olan yazma eylemi de bir beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise okullarda uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirlemeyi ve kuralları uygulamayı öğrenirler (Güneş ve Akyol, 2005, 22).

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı, 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programında ilk kez ele alınmıştır. Görsel okuma; yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Görsel sunu; öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarmasını içerir (MEB, TTKB, 2005, 21). Başka bir ifadeyle *görsel okuma*; çizimler, resimler, grafikler, fotoğraflar gibi araçları kullanarak gördükleriyle anlam oluşturma sürecidir. Görsel sunu ise, bu araçları kullanarak anlatma sürecidir.

Günümüzde öğrenciler pek çok görsel unsurlarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin estetik duygularının gelişimine, farklı düşünce biçimlerini öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Günümüz dünyasında öğrencilerin bilgileri ile görselleri birleştirerek bütünleştirmesi beklenmektedir. İçinde yaşadığımız dönem, yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, reklâmların ve fotoğrafların da eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006, 105). Dolayısıyla görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının, bu anlamda çağın getirilerini ve gereklerini anlamlandırmak gibi önemli bir amaca hizmet ettiği söylenebilir.

Öğrencilerin bu becerilerini geliştirirken bazı etkinliklere başvurulabilir. Aşağıda Tablo 1’de belirtildiği üzere görsel izleme etkinliklerinden görsel olanları reklâmlar, kitap kapakları, bülten tahtaları, broşürler, haritalar, fotoğraflar, vb. şeklinde belirtilmiştir. İşitsel görsel/multi-medya olanları ise animasyon, CD-ROM, dramalar, filmler, internet ağları, elektronik dergiler, kuklalar, vb. şeklinde sıralanmıştır. İlköğretimin birinci kademesinde başlayan bu etkinlikler, zamanla seviye yükseltilerek bireyin zihinsel becerilerinin gelişmesine, yaratıcılığının ve diğer temel becerilerin üst seviyelere çıkmasına yarar sağlayacaktır.

Tablo 1: Görsel İzleme Etkinlikleri

Görsel	İşitsel Görsel/Multi-medya
Reklâmlar	Animasyon
Kitap kapakları	CD-ROM
Bülten tahtaları	Dramalar
Broşürler	Filmler
Bilgisayar grafikleri	İnternet ağları
Diyagramlar	Çoklu medya sunuları
Çizimler	Elektronik magazinler
Haritalar	Kuklalar
Mimikler	Okuyucu tiyatroları
Modeller	Televizyon
Boyamalar	Videolar
Fotoğraflar, posterler	

KAYNAK: Akyol, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**.

Ankara: Kök Yayıncılık, s.105.

Yaşadığımız dönemde çocukların yaratıcılıklarının en güzel örneği olan oyun kavramı da değişime uğramış, geleneksel anlamını yitirmiştir. Oyun ticarileştirilmekte ve eğlence dünyasına teslim edilmekte; çocuk kültürü de artık iletişim araçları tarafından yönlendirilmektedir. Okunacak kitaba, izlenecek filme, dinlenecek müziğe karar verilmesinde iletişim araçları etkili olmaktadır. Seçenekler, seçeneklerden en uygun ve en popüler olanlar perde arkasından belirlenmekte ve çocukların birçok şık arasından özgürce seçim yaptıkları yanılsaması yaratılmaktadır. Oysa televizyondaki bazı programlar; çocukların karar verme, özgün düşünme, üretme, orijinal söylemleriyle kendilerine has bir mizah evreni oluşturma süreçlerini olumsuz etkilemekte ve onların yaratıcılıklarını engellemektedir.

Tüketim kültürü ideolojisi kuşatması altındaki yeni çocukluk; kaybolan oyunların, çalınan boş zamanların, hıza feda edilen sakinliğin biçimlendirdiği yeni bir içeriğe sahiptir. Günümüzde çocukların teknolojik donanımdan tamamen soyutlanması beklenemeyeceğine göre, çocukların bilinçli bir medya okur-yazarlığı geliştirmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda, Türkçe dersinin görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı devreye girmekte; kitap, dergi, gazete, internet site ve etkinlikleri, televizyon programları gibi muhatap olduğu iletişim araçlarını nitelikli kullanma, faydalanma ve medya mesajlarını anlayıp yorumlama konusunda öğrenciye kılavuzluk yapması beklenmektedir. Bu öğrenme alanının görsel sunu kısmı da, öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini yaratıcı kullanması konusunda yüreklendirmekte ve teşvik etmektedir. Öğrenciler görsel sunumlarını ifade etmek için bazı formlardan ve etkinliklerden yararlanabilirler. Aşağıda verilen Tablo 2 bazı görsel sunu etkinliklerini ve örneklerini göstermektedir.

Tablo 2: Görsel Sunu Etkinlikleri ve Örnekler

Form	Örnekler
Haritalar ve ağlar	Kavram haritası, hikâye haritası, karakter haritası, kelime haritası, kavram ağı vb.
Çerçeveler ve şemalar	Özet akış şemaları, karşılaştırma ve kıyaslama şemaları, paragraf organize etme çerçeveleri vb.
Diyagramlar	Etiketleme, Venn diyagramları, ağaç diyagramları vb.
Zincirleme, zaman akış çizelgeleri, akış şemaları vb.	Aşamalandırma, kelime zinciri, tarih şeridi, olay akış şeması vb.
Grafikler	Bar, pasta, çizgi grafikleri vb.
Gösteri araçları	Poster, boyamalar, fotoğraf, karikatürler vb.
Üç boyutlu sunum araçları ve multimedya araçları	Göstergeler, modeller, heykeller, beden dili, rol yapma, drama, kukla oyunları, multimedya sunumları vb.

KAYNAK: Akyol, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık, s.107.

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan Tablo 2’de de görüldüğü gibi **şekil, sembol, resim, grafik tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar** gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır. İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri, görsel okuma ve görsel sunuyu bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele almayı gerektirmiştir (Güneş ve Akyol, 2004, 22).

Öğrencilerin görsel sunumlarda başarılarını artırmak amacıyla öğretmenlerin öğrencilere yol göstererek sunumlar hakkında bilgi vermesi gerekir. Sunum yapmadan önce bir plan yapılması, sunum öncesi, sırası ve sonrasında neler yapılacağı hakkında yönlendirmede bulunulması gerekmektedir. İlköğretimin ilk basamağında başlayan bu etkinlikler zamanla seviye yükselterek bireyin zihinsel becerilerinin gelişmesine, yaratıcılığının ve diğer temel becerilerin üst seviyelere çıkmasına yarar sağlayacaktır.

2.4. Türkçe Dersinde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntem ve Teknikler

İlköğretim Türkçe Öğretim Programında yöntemler başlığı altında; *gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım ve özetleme* yer almaktadır (MEB, TTKB, 2005, 399). Bu yöntemlerin, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini direk ya da dolaylı yollardan etkilemesi kaçınılmazdır.

Programda yer bulan **oyunlar**, yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi açısından özel bir yere sahiptir. Her oyuna bir ders saatinin 10-15 dakikasının ayrılması ve oyunlara dersin ortasında ve sonunda yer verilmesi (MEB, TTKB, 2005, 403), Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu kitabında gereklilik kipinde yer almışsa da, Türkçe derslerinde oyunların oynanması/kurgulanması önemlidir. Ayrıca programda oyunların “eğitici/eğitsel” olarak sınırlandırılmaması, programın yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi açısından olumlu bir durum olarak düşünülebilir.

Pestalozzi (1746-1827), oyunu çocuğu gerçek hayata bağlayan, kendi yaşayışını doğal olarak ortaya koyan ortamlardan biri ve başta geleni olarak kabul etmektedir. Schiller (1759-1805), oyunu, sanatın başlangıcı olarak kabul etmekte ve oyunu sadece birikmiş fazla enerjinin harcanması olarak değil bütün yetilerin uygunluğu, eğilimlerin ahengi, duyguların özgürlüğü olarak tanımlamaktadır. Froebel (1782-1852), oyunu eğitimin bir aracı olarak görerek, çocuğun kitap ve derslerinden önce eğitici oyunlarla uğraşmasını arzulamaktadır. Çocuk oyunlarını hayatın bir çekirdeği olarak görmekte, bütün insanların orada gelişip orada meydana çıktığını ve insanların en iyi ve derinlerde bulunan yeteneklerinin oyun yolu ile kendini gösterdiğini söylemektedir. Alfred Adler (1870-1937), çocuk oyunlarının karakter eğitiminde yararlı olduğunu, kişiliklerini ortaya koymada bize yardımcı olabileceklerini savunur (Akt. Sel, 1976: 15-21).

Oyun, çocukların gelişim aracıdır. Hatta bir bakıma oyun, çocukların mesleğidir. Fakat çoğu zaman çocuklar bu konuda yeterince özgür bırakılmamakta ve yapmak istedikleri engellenmektedir. Oysa oyun, çocuğun hayal gücünü, yaratıcılığını, sosyal ve zihinsel gelişimini gerçekleştiren çok etkili bir yöntemdir. Dolayısıyla oyuncaklar da, onların bir paylaşım aracıdır. Oyuncaklar, bu nedenle çocukların gözünde birer canlı; yani dost, arkadaşlıklar. Bu nedenle oyuncakların yetişkinler tarafından değerli görülmesi çocuk açısından önemlidir.

Oyuncaklar, toplumsal dünyanın birer temsilcisidir. Toplumsal bir etkinlik olarak oyuncaklar bir toplumun günlük yaşamı ve dünyayı değerlendirme biçimini

gösterirler ve içinde bulundukları toplumun tarihini yansıtır. Bazı oyun nesnelerinin hemen hemen her kültürde kullanılıyor olması evrensel değerlerden ve çocukların benzer gelişimsel özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı gibi, bu genel sınıflamalar altında Batman ya da Barbie gibi “özeleştirilmiş” bazı oyun nesnelerinin tüm kültürlerde benzer tepkiler yaratması, küreselleşen dünyanın sonucudur (Şener, 2004: 35). Bu bağlamda, Türkçe dersinde oyuncaklar da ders materyalleri olarak yerini almalı, çocukların edindikleri milli, manevi değerlerini ve tarihi kimliklerini kendi algı dünyalarında şekillendirerek çağa uyarlamaları için fırsat verilmelidir.

Problem çözme yöntemi, bir problemten rahatsızlık duyma, problemi anlama, problemle ilgili bilgi toplama, çözümlemeler yapma, ulaşılanları ilişkilendirme, denenceler kurma, tercihler, kararlar, çözüm önerileri belirleme ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Üstündağ, 2003). Yaratıcı Problem Çözme ise; yaratıcı düşünme, eleştirel-analitik düşünme ile diğer üst düzey düşünme becerilerinin birleştirilmesidir. Yaratıcı Problem Çözme Öğretiminde Kullanılacak Stratejide aşağıdaki altı ögenin bulunması gerekir (MEB, 2001):

Kuluçka (tasarlama) için zaman veriniz. Yaratıcı problem çözmede önemli olan nokta çözüme ulaşmak için acele etmekten kaçınmaktır. Bu durumda tek boyutlu problem çözmede olduğu gibi problemin tam olarak anlaşılması önem taşımaktadır.

Yargıyı erteleyiniz. Yaratıcı problem çözmede, öğrenciler bir çözüm yolunu denemeden önce tüm olasılıkları düşünmeleri için yargıyı ertelemeye teşvik edilmelidir. Birçok çözüm yolunu görmeyi sağlayan yöntemlerden biri beyin fırtınasıdır.

Uygun bir ortam yaratınız. Yaratıcı problem çözme becerisi, rahat, neşeli, eğlenceli bir ortamda gelişir. Öğrencinin olağan dışı, hayal ürünü fikirlerine karşı öğretmenler saygı göstermeli, onlara bu fikirlerini ifade etmeye teşvik etmeli; çocuk, hata yapma korkusu yaşamamalıdır.

Problemi analiz ediniz ve özelliklerini işaretleyiniz. Problemin temel özelliklerini, öğelerini analiz etmek gerekir.

Öğrencilerin yaratıcı bilişsel yeterlikleri öğrenmelerine rehberlik ediniz. Öğrencilere yaratıcı problem çözme için belirli stratejiler öğretilir. Öğrenciler;

- Problemi zihinde açık bir şekilde anlamaya,
- Olağan dışı fikirler üretmeye,
- Olasılıkları şematize etmeye teşvik edilmelidir.

Öğrencilerin yaratıcı problem çözmeleri için çok sayıda alıştırma yapmalarını ve bilgilendirici dönüt almalarını sağlayınız. En etkili problem çözme öğretme yollarından biri öğrencilerin çok çeşitli problem türleri ile ilgili çok sayıda alıştırma yapmalarını sağlamaktır.

Öğrencilere alıştırmaya yapacakları ortamları düzenlemek tek başına yeterli değildir. Onlara, problem çözme süreci içinde ve sonucunda bilgilendirici ve özendirici dönüt verilmelidir. Ancak, dönüt verme sırasında, gereksiz olarak yanlış ve eksik bulmaktan ya da olumsuz eleştiriler yapmaktan kaçınmalıdır (Üstündağ, 2003).

Örnek olay yöntemi, 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programında yer almamakla beraber, Türkçe dersinde bazı konularda yaratıcı düşünmeyi harekete geçirecek yöntemlerden biridir. Hemen hemen bütün öğretim kademelerinde, ama özellikle öğretimin seviyesi arttıkça daha çok kullanılan bir metot olarak bilinmektedir. Simülasyon oyunu, karar veya plan oyunu gibi teknikleri kullandığı için, bu tekniklerin adı ile de anılmaktadır.

Örnek olaylar görsel, sözlü ve yazılı birçok kaynaktan derlenebilir. Öğrenciler veya öğretmen, bir trafik kazasını, bir çevre sorununu, güncel ya da tarihi bir olayı, tıbbî veya hukukî bir olayı sözel olarak veya resim, film gibi tekniklerle sınıfa getirirler. Kısa bir sunumdan sonra öğrenciler bu konu hakkındaki fikirlerini, olayın nedenlerini, gelişimini ve mümkün sonuçlarını ortaya koyup tartışır. Seçilen olay iyi bir olay ise bunun geliştirilip yaygınlaştırılması yolları, kötü bir olay ise bunun engellenmesi ve düzeltilmesi yolları hep beraber ortaya konmaya çalışılır.

Örnek olay yöntemi, hemen her alanda rahatlıkla uygulanabilecek ve verimli öğretim sonuçları alınabilecek bir yöntemdir. Öğrenciler bu yöntemle birlikte problem çözme tekniklerini, işbirliği içinde öğrenme, rol oynama gibi teknikleri de rahatlıkla kullanabilirler. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve orijinal fikir üretme yetenekleri ile düşüncelerini ortaya koyma ve tartışma özellikleri gelişir. Öğrenciler, sorunları tartışarak çözme yeteneğini geliştirirler (Ergün ve Özdaş, 1997). Örnek olay yöntemi, programda örnek etkinlikleriyle yer alması halinde, sınıf içi yaratıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ve özgün buluşların ortaya çıkmasında etkili olabilecek bir yöntemdir.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programında (1-5. sınıflar) teknikler başlığı altında ise; *beyin fırtınası*, *soru- cevap*, *drama*, *kavram haritası*, *balık kılçığı* ve *zihin haritası* teknikleri bulunmaktadır. Yaratıcı düşünmenin gelişimi açısından ele alındığında, bu tekniklerin hepsinin ayrı bir değeri ve önemi vardır.

Beyin fırtınası, öğrencilerin belli bir konu, olay ya da sorun hakkında düşünmeleri, çok sayıda fikir üretmeleri ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan kendilerini ifade etmeleri anlayışına dayalıdır. Beyin fırtınası, bir bakıma

çağrışım merkezli fikir demetlendirme tekniğidir. Birden fazla konu, sorun veya olay üzerinde aynı anda beyin fırtınası yapılamaz. Bu tekniği kullanmadaki asıl amaç; doğru ya da bilinen cevaplara ulaşmak değil, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir.

Soru-cevap tekniği, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir. Aynı zamanda anlamayı kontrol etmede başvurulmuş bir tekniktir. Yaratıcı düşünme, merakla ve sorular sorarak başlar. Bu tekniği uygularken, öğrencinin konu hakkındaki bilgisini öğrenmeye yönelik sorular sorulmamalı; açık uçlu, öğrencileri düşünmeye yönlendirebilecek sorular tercih edilmelidir. Konu hakkında, daha önce verilmiş bilgileri sentezleyip özgün yorumlar yapılması teşvik edilmelidir. Görüldüğü gibi, yöntemin kullanım şekli ve amacı, süreci de değiştirecektir. Kapalı uçlu sorular, öğrenciyi ezberciliğe sevk edecek, açık uçlu sorular yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik edecektir.

Drama tekniği, programda daha çok yaratıcı drama anlamında kullanılmıştır. Bir olayı, bir fikri, bir olgu ya da durumu doğaçlama, canlandırma gibi tiyatro veya drama tekniklerinden yararlanarak yapılandırmayı, anlamlandırmayı ve canlandırmayı ifade eder. Bu teknik, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri özgür ve toleranslı bir ortam hazırlandığı takdirde dersin eğlenceli ve yaratıcı işlenmesini sağlayacaktır. Drama tekniğindeki en büyük handikap, ders süresinden ayrılan zamandır. Çünkü uygulamada, gerekli işbirliği ve ortamın sağlanması konusunda acele edilmemelidir. Etkinlik seçiminde, öğrencilerin de görüşleri alınmalı ve etkinliklere katılımında gönüllülük esas olmalıdır.

Kavram haritası, bir kavramı, onu oluşturan parçaları ve bunların birbirleriyle bağlantılarını gösteren bir görselleştirme tekniğidir. Bilginin zihinde somutlaşmasını ve görsel bir şekilde düzenlenmesini amaçlar. Öğrencilerin kavramla ilgili ön bilgileri öğrenmesine ve yazılı bir metni ya da konuyu daha anlaşılır hale getirmesine yardımcı olur. Başka bir deyişle, kavram haritasıyla kavram, temel parçalarına ayrılarak; bu parçaların birbiriyle ilişkisi ve kavramın oluşumuna katkısı görselleştirilir.

Balık kılıcı tekniği, bir problemin nedenlerinin saptanmasına yardımcı olur. Bu teknik, öğrencilere karmaşık konuları analiz etmede yardımcı olarak; söz konusu problemin nedenlerini, bu nedenlerin de varsa alt etmenlerini belirlemesini ve sıralamasını sağlar.

Zihin haritaları; not alma, hedef oluşturma, toplantı ya da sunum hazırlığı, rapor hazırlama gibi amaçlar için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Notları daha yaratıcı

biçimlerde almaya, daha kolay hatırlamaya ve üzerinde çalışılan konuyu net bir şekilde anlamaya olanak tanır. Bilginin algılanması ve saklanması uygun bir teknik olan zihin haritaları, yaratıcı düşüncüyü ortaya çıkaran ve kişiye zaman kazandıran bir yöntemdir. Zihin haritaları kelime, renk ve görsel imge bulundurmaz. Zihin haritası hazırlanırken, ana kavramlar ve imgeler üzerine yoğunlaşılır ve önemli konular üzerinde durulur. Zihin haritalarına sonradan ek veya düzeltme yapılabilir.

Yukarıdaki öğretim tekniklerinin yanında yer verebileceğimiz yaratıcı tekniklerden bazıları altı şapkalı düşünme tekniği, nitelik sıralama tekniği ve vızıltı gruplarıdır. Bu tekniklerin uygun etkinliklerde kullanılması, Türkçe Öğretim Programında bulunmadığı halde Türkçe dersinde yaratıcı düşünmenin gelişimi açısından son derece önemlidir.

Altı şapkalı düşünme tekniği: “Altı düşünme şapkası” ya da “altı şapkalı düşünme” tekniği, Edward de Bono tarafından üretilen, düşünce ve önerilerin belirli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleştirilmesi için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin ana teması, tanımlanmış “rol oynama” olanağı sunmasıdır. Bireyin kendini savunma içgüdüleri, düşünmeyi kısıtlayan ana engel olduğundan; şapkalar çekinmeden, başka bir durumda düşünülüp söylenemeyecek şeylerin düşünülmesini ve söylenmesini sağlar. Ayrıca altı şapkalı düşünme, bireyin, dikkatini düzenli bir şekilde bir noktadan diğerine yönlendirerek belirli bir konuyu altı farklı noktadan ele almasına imkân tanır (Erginer, 2000).

Altı düşünme şapkasının her biri farklı renktedir: Beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil, mavi. Şapkaların renkli olmasının sebebi; renklerin birtakım şeyleri bireyin hayalinde canlandırabilmesini kolaylaştırıyor olmasındandır. Bu teknikle, kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesi, yaratıcı olması ya da duygusal bir tepki vermesi istenebilir. Renkler, her şapkanın görevi ile bağlantılıdır.

Şapkaların renklerine göre işlevleri şöyle özetlenebilir (Starko, 2001, 190): *Beyaz şapka*, tarafsız ve objektiftir. *Kırmızı şapka*, duygusal bir bakış açısı verir, duygusal fikirler öne sürer. Buna göre; tarafsız ve objektif bilginin karşıtıdır. *Siyah şapka*, kötümserliği taşır ve mantıklı olumsuzluğu yansıtır. *Sarı şapka*, siyah şapkanın tam tersidir. Siyah şapka olumsuz değerlendirmelerle, sarı şapka ise olumlu değerlendirmelerle ilgilenir. *Yeşil şapka*, özellikle yaratıcılıkla ilgili olan düşünme şapkasını simgeleyecek renk olarak seçilmiştir. Yeşil şapka düşünmesi, özellikle yeni

fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir. *Mavi şapka*, düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Ayrıca diğer şapkaların kullanımı ile de ilgilenir.

Renklerin tarafsızlığı, şapkaların sıkıntı duyulmadan kullanılmasını sağlar. Düşünme faaliyeti, onaylanmama ya da kınanma tehlikesi olmayan, kuralları tanımlanmış bir oyun haline gelir. Öğrenciler, şapkalarla farklı düşünme şekilleri arasında yolculuk yaparak, zıt ve muhalif fikirleri tecrübe etmekte, böylece yaratıcı düşünme için gerekli akıcılık ve esnekliğe ulaşmaya çalışmaktadır.

Nitelik sıralama tekniği: Programda yer almayan düşünme tekniklerinden biridir. Crawford'un 1931' deki orijinal yaratıcılık derslerinin çoğunda nitelik sıralama tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin izlediği prosedürde ürünün belirli niteliklerinin listelenmesi gerekir ve daha sonra her niteliği geliştirmeye yönelik bazı değişiklikler eklenebilir ya da bir objeden diğerine nitelik transferi önerilebilir. Crawford yaklaşımını şu şekilde özetlemiştir: "Bir adım ileri gitmek, bir şeyin kalitesini ya da niteliğini değiştirmekle ya da başka bir şeye aynı kalite ve niteliğin eklenmesi ile gerçekleştirilir (Akt. Mayer, 1992, 365-366).

Nitelik sıralama tekniğini daha anlaşılır bir hale getirmek için, Davis, şu örneği önermiştir: Sıradan bir parça tebeşirin kullanım alanlarının geliştirilmesi için ne yapılabilir? İlk olarak; objenin önemli nitelikleri listelenmelidir. Örneğin; şekil, ebat, renk, sertlik ve diğer özellikler belirtilir. Daha sonra, niteliklerin nasıl değiştirilebileceği düşünülmelidir. Örneğin; beyaz tebeşirden farklı olarak renkli tebeşir kullanımı ya da daha büyük ebattaki tebeşirler gibi. Aynı zamanda, diğer önemli nitelikler -örneğin; tebeşirin tutturulabileceği bir alet gibi- düşünülür (Akt. Mayer, 1992, 365-366).

Crawford, öğrencilerine nitelik sıralaması yaptırdığı her alıştırmada, muhakkak o şeyin kalitesini artırıcı bir şeylerin veya ondan esinlenerek başka bir ürünün ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu şekliyle nitelik sıralama, hem yaratıcı düşünme sürecini açıklayıcı bir teori hem de pratik bir yaratıcı düşünme tekniğidir (Özden, 1997).

Vızıltı grupları: Kısa süreli tartışma gruplarıdır. Öğrenciler, belli sayıda gruplar oluşturur ve belli konular üzerinde herkes grup sayısı kadar dakika konuşma yapar. "Vızıltı 22" iki kişilik bir gruptur ve ikişer dakika konuşurlar; "Vızıltı 55" beş kişilik bir gruptur ve beşer dakika konuşurlar. Bu teknikte çok büyük gruplar oluşturulmaz. Çağrışım, ön bilgileri harekete geçirme, bir metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini tahmin etme gibi etkinliklerinde de kullanılabilecek bir tartışma tekniğidir.

2005 Türkçe Öğretim Programında yer alan yöntem ve teknikler incelendiğinde, bu yöntem ve tekniklerin yeterli olmadığı görülmüştür. Yaratıcı düşünme eğitimi, olabildiğince çok sayıda farklı özelliklerde hazırlanmış öğrenme ortamlarında, değişik teknikleri sınavarak bireyin kendi yaratım sürecini şekillendirmesiyle verimli olur. Bireysel farklılıklara duyarlı eğitim yaklaşımları da, çoklu zekâ kuramı da, programın temeli olan yapılandırmacılık yaklaşımı da derslerde çok farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını önermiştir. Programın bu konuda zenginleştirilmesinin, öğretmenlere de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2.5. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırma konusu ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan ilgili tez çalışmaları ve süreli yayınlarda yer alan araştırmalar incelenmiş, araştırma sonuçları birleştirilerek özetlenmiştir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yaratıcı düşünme ile ilgili sistemli araştırmalar ile örgütsel ortam ve değişkenlerle yaratıcılığın ilişkisini konu alan çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bilimsel yaratıcılığın ön plana çıkmasından bu yana özellikle ABD'de yaratıcılığın doğası, ortaya çıkışı ve geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapılmıştır. Torrance, 1962 yılında ilköğretim birinci kademe düzeyinde 7-11 yaş arasındaki çocuklarla ilgili yaptığı araştırmasında çok yaratıcı çocukların sosyal davranışlarını analiz etmiştir. Araştırmanın 125 kişilik örnekleminde, her yaş grubundan 25'er kişilik gruplar oluşturulmuş ve her sınıfın en yaratıcı 5 çocuğundan biri, her gruba yerleştirilmiştir. Bu gruplarda "bilimsel oyuncaklar kutusu"nın kullanımlarını keşfetme işi verilmiş; bakmak, görmek ve oyuncakları kullanmak için 25 dakika, demonstrasyon yapmak için 5 dakika, sunmak ve sergilemek için 25 dakika olmak üzere toplam 55 dakikalık süre tanınmıştır. Her gruptaki yaratıcı çocuk, orijinalliğini ve ürününü indirmek için kendisine yapılan baskılara rağmen, olağanüstü çözümler getirmiştir (Akt. Palandökenlier, 2008, 34).

Haven 1965 yılında 120 erkek üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, yaratıcı düşünme, üretkenlik ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada yaratıcı ürün ve yaratıcı düşünme puanları arasındaki ilişki düşük, fakat

pozitif çıkmış; ideal benlik imajı ile yaratıcı düşünme puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Akt. Palandökenlier, 2008, 34).

Parnes ve Rese 1970 yılında yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin verdikleri yaratıcılık eğitimleri altı farklı lisenin öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarda incelemişlerdir. Bu öğrencilerin hepsine ön-test yaratıcılık testi uygulanmıştır. Daha sonra liselerden ikisinin öğrencilerine bir dönemlik yaratıcılık dersi verilmiş, ikisine öğretmenleri tarafından yaratıcılıkla ilgili bir program uygulanmış, diğer iki lisenin öğrencilerine de yaratıcılık eğitimiyle ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Sonuçta öğrenmenin yaratıcı programına katılan gruptaki öğrencilerin yaratıcılık puanlarının diğerlerinden fazla yüksek olduğu görülmüştür (Akt. Özcan, 2009, 26).

Halpin ve arkadaşları, 1974 yılında yaratıcı düşünme yeteneklerine sahip olan kişilerin, yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olup olmadığını belirleme üzerine yaptıkları araştırmalarında, üniversitede okuyan 65 erkek ve 164 kadın deneye Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri'nin üç sözel, dört şekilsel maddeleri ile Torrance ve Khatena'nın geliştirdiği "Ne tür bir kişiliksiniz?" testini uygulamışlardır. Ardından bu iki ölçüm arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Araştırma sonucunda, erkek denekler için tek başına, erkek ve kadın denekler için ortak olarak sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel orijinallik ve şekilsel elaborasyonda yaratıcı düşünme yetenekleri, "Ne tür bir kişiliksiniz?" ile ölçülen yaratıcı kişilik özellikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Kadın denekler ayrıca ele alındığında sadece sözel orijinallikte ve şekilsel elaborasyon, yaratıcı kişilik özellikleriyle anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Bulgulara göre, yaratıcı yeteneklere sahip bir kişi; daha serüvenci, çalışkan, sezgili, rahatına pek düşkün olmayan, pek çok şeyi birden yapabilen, meraklı, kendine güvenli, hayal gücü kuvvetli ve riskli görevler yüklenmeye istekli bir kişilik tablosu ortaya koymuştur (Akt. Palandökenlier, 2008, 34).

Torrance, yaratıcı düşünmenin dört boyutunu (akıcılık, özgünlük, esneklik, ayrıntılama) belirlemiş, bu boyutları ölçmek için Yaratıcı Düşünme Testi'ni geliştirmiştir. Daha sonra Guilford 1983'te ve Torrance 1984'te bu listeye yeni yetenek alanları eklemiş, bu konuyla ilgili çok sayıda araştırma yapmışlardır (Sungur, 1992).

Koloff, 1984 yılında yaptığı çalışmada; yaratıcı ve yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve yaratıcı düşünme yetenekleri üzerinde, zenginleştirilmiş bir programın etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hazırlanan programa katılan öğrencilerin sözel ve şekilsel orijinallik puanları, katılmayanlara oranla yüksek

bulunmuştur. Programa katılan erkek öğrencilerin sözel akıcılık puanları, katılmayanlara göre önemli ölçüde yüksek olduğu gözlenmiştir. Programa katılan ve katılmayan öğrencilerin şekilsel akıcılık ve benlik kavramı puanları arasında bir fark bulunamamıştır (Akt. Özcan, 2009, 26).

Johnson ve Johnson, 1993 yılında yaptıkları araştırmada; sınıflarda yaratıcı tekniklerden akademik çelişki ile yapılan öğretimin, yaratıcılığı geliştirmedeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin düşüncelerinin sayısında, kalitesinde artma olmuş, özgün düşünceler yaratılırken, yaratıcılık ve hayal gücünü kullandıkları görülmüştür (Akt. Özcan, 2009, 27).

Lemons (2005), lise öğrencilerinin kendi yaratıcılıklarının farkındalık düzeyi ile ilgili nitel bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya “Eğer herkeste yaratıcılık yeteneği varsa, niçin biz yaratıcı değiliz?” ve “İnsanların kendi yaratıcılık kabiliyetleri konusundaki inanışları nelerdir?” soruları rehberlik etmiştir. Açık uçlu sorularla kendi yaratıcılıkları ile düşünceleri öğrenilmiştir. Araştırma 242 kolej öğrencisi üzerinde yapılmış ve yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin birçoğunun yaratıcılık konusunda yeterli özyeterliliğe sahip olmadığı bulunmuştur.

Laius ve Rannikmae (2005), yaptıkları çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini bilimsel ve teknolojik okuryazarlık öğretiminin nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Öğrencilere çelişki olay testi uygulanarak yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine bakılmıştır. Çalışmada; bir olay verilmiş “kağıt icat edilmeseydi Dünya’nın durumu ne olurdu hayal et” denmiş ve soru sorma, nedenleri önerme ve sonuçları tahmin etme olarak üç ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin cevapları akıcılık, esneklik ve karmaşıklık kategorilerinde analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda bilimsel ve teknolojik okuryazarlık öğretiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini arttırdığı görülmüştür.

Yan (2005), araştırmasında küçük çocukların yaratıcılıkları ile uygulanan etkinliklerin açık uçluluk derecesi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı kendi oluşturduğu ölçek aracılığıyla on bir kreş sınıfını iki kere gözlemlemiş ve puanlamıştır. Daha sonra ilk gözlem sonucuna göre üç sınıfı etkinliklerinin açık uçluluk düzeyi en yüksek, orta, en düşük olarak belirlemiştir. Kritik özellikler taşıdığını varsaydığı 52 öğrenciye (28 kız, 24 erkek) Torrance’ın (1981) Thinking Creatively in Action and Movement (T.C.A.M.) testini uygulamıştır. Sınıfların birinci gözlem sonuç puanları ile T.C.A.M. puanları arasında anlamlı bir ilişki

olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı kendi oluşturduğu ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için sınıfları ikinci kez gözlemlemiş ve puanlamıştır.

Yan'ın araştırmasının sonuçları şöyledir: (1) Araştırmacının oluşturduğu ölçme aracı araştırmanın amacına uygun olarak güvenilirlerdir. (2) Açık uçlu etkinliklerle meşgul edilen çocukların yaratıcı düşünme becerileri anlamlı ve pozitif şekilde etkinliklerin açık uçluluk düzeyiyle ilişkilidir. (3) Etkinliklerin açık uçluluk düzeyinin arttırılması nispeten düşük açık uçluluk düzeyindeki sınıflar için oldukça yararlıdır. Çünkü açık uçluluklarındaki tutarlı bir artış sınıftaki öğrencilerin akıcılık, orijinallik ve de yaratıcılık yeteneği puanları toplamında dikkate değer bir gelişmeye neden olabilir. (4) Aynı zamanda etkinlik açık uçluluğu orta düzeyde olan bir sınıfta da etkinliklerin açık uçluluk düzeyinin arttırılması faydalı olabilir, tutarlı bir artış öğrencilerin imgelem güçlerinde dikkate değer bir artışa neden olabilir (Akt. Palandökenler, 2008, 35).

Matud, Rodríguez ve Grande (2007) yaptıkları çalışma ile farklı eğitim seviyelerinde cinsiyet farklılığının yaratıcı düşünme üzerine etkisine bakmışlardır. Yetişkin kadın (N=466) ve erkekler (N=273) üzerinde Torrance'nin şekilsel ve sözel yaratıcı düşünme testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; eğitim seviyesine ve cinsiyete göre şekilsel akıcılık, orijinallik ve ortalama puanlar açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu bayanların ilk ve orta dereceli okullardan mezun olan bayanlara oranla daha yaratıcı olduğu, fakat farklı eğitim seviyelerindeki erkekler arasından önemli bir fark olmadığı gözlenmiştir. Bunun yanında ilk ve orta dereceli okullardan mezun erkeklerinde aynı seviyedeki kadınlara oranla şekilsel orijinallik ve şekilsel yaratıcılık puanları açısından daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca üniversite mezunu bayanların da, üniversite mezunu erkeklere oranla sözel akıcılık puanları daha yüksek bulunmuştur (Akt. Özcan, 2009, 28).

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sungur (1988), Yaratıcı Sorun Çözme Programı'nın etkililiği üzerine yaptığı çalışmayı Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü öğrencileriyle yürütmüştür. Araştırma sonucunda TYDT (Torrance Yaratıcı Düşünce Testi) testlerinin, Türkiye'de de yaratıcı düşünmeyi inceleyen çalışmalarda uygulanabileceği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygun ortamlarda, yeterince güdülendiği ve psikolojik güvenlik içerisinde olduğunu anladığı zamanlarda, kendisine ve çevresine ilişkin sorunları tanımlayabileceği, sorunlara özgün çözüm önerilerini duygu ve düşünce boyutunda

ifade edebileceği ve yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koyabilecekleri yargısına varmıştır.

Korkmaz (2002) yaptığı araştırmada; Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney işlem sonrası proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin; yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeyleri açısından aralarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çetingöz (2002) yaptığı araştırmada; okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini incelemiştir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşları, okul öncesi eğitim durumları ve bulundukları sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 116 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Öğrenci Tanıtım Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi, scheffée testi ve LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine (akıcılık, esneklik, özgünlük) ilişkin aritmetik ortalamalarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin yaşlarının ve okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarının yaratıcı düşünmenin düzeylerinden akıcılıkta ve esneklikte önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin bulundukları sınıfa göre ise akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Tezci ve Gürol (2003), 2002-2003 yılları arasında yaptıkları çalışmada, portfolyo değerlendirme yaklaşımının lise 1. sınıf öğrencilerinin sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme yetenekleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deney grubunda bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme yaklaşımı kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel değerlendirme planı uygulanmıştır. Araştırmada öğrenciler hikâye yazma ve resim çizme çalışmaları yapmışlardır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini ölçmek üzere veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel A Formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin ön test sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme yetenekleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmazken, son test sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme testinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuştur.

Koray (2004), ilköğretim öğrencilerinin çeşitli fen konularına uygulanan yaratıcı düşünce tekniklerinden altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama teknikleri ile ilgili görüşlerinin tespiti amacıyla yaptığı araştırmada, veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, ayrıca öğrencilerin görüşleri açık uçlu olarak yoklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler, büyük oranda her iki teknik hakkında olumlu görüşler öne sürmüşlerdir. Uygulama sürecine ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin de öğrenci görüşlerini desteklediği görülmüştür.

Aksoy (2005) yaptığı araştırmada; Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecine dayalı öğrenmenin izlendiği deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası, akademik başarı ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Kan (2006), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamayla başlatılan Yeni İlköğretim Programı'nda öngörülen sekiz temel becerinin kazandırılmasında, beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ve Türkçe Dersi öğretim programlarının etkililiğine ilişkin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmada, öğrenci görüşleri arasında cinsiyet ve okul düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde öğrencilerin, yeni Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, problem çözme, karar verme, iletişim becerileri ile Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okula göre değişmekte midir, soruna cevap aranmıştır. Betimsel nitelikli bu araştırma yeni ilköğretim programının pilot olarak uygulandığı Diyarbakır ilindeki beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 600 ilköğretim öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği ve Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği diye iki ayrı ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonucunda yeni Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretim programlarının her iki derste de ortak olan sekiz temel beceriyi (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, iletişim becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) kazandırmada etkili oldukları belirlenmiştir. Kız öğrenciler yeni Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretim programlarını kendilerine sekiz temel beceriyi

kazandırmada erkek öğrencilere göre daha fazla etkili bulmuşlardır. Sosyo-ekonomik düzeyi daha iyi olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin programları sekiz temel beceriyi kazandırma noktasında daha etkili buldukları görülmüştür.

Bender (2006) yaptığı araştırmada; resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını saptayabilmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Alt amaçlar ise, duygusal zekâ ve yaratıcılığın alt boyutlarının arasında bulunan ilişkileri ve duygusal zeka verilerinin seçilen bağımsız değişkenler ile olan etkileşim düzeylerini değerlendirmektir. Araştırma betimsel niteliktedir. Çalışma evreni, güzel sanatlar eğitimi veren Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileridir. Örneklem, evrenin içinden her sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen 30’ar kişi olmak üzere toplam 360 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları duygusal zekâ arttıkça yaratıcılığın da artmakta olduğunu ve yaratıcılıktaki toplam varyansın (değişkenliğin) %7’sinin duygusal zekâdan kaynaklandığını göstermiştir

Yenilmez ve Yolcu (2007), öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini; rastlantısal olarak seçilen 49 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında; öğretmenlere yönelik olarak öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını belirlemek üzere, araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Şahin (2007), 2004 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda yenilenen ilköğretim Türkçe Programını, Stake’nin uyumluluk modeliyle değerlendirmiştir. Türkçe öğretim programının öngörülerinin, performans ölçütleriyle ve yapılandırmacı eğitim kuramıyla ne derecede uyumlu olduğu araştırılmıştır. Bu çalışmada, program öngörülerini program kitapçığı ve diğer dokümanlar incelenerek, bu öngörülerin ne derecede başarılabildiği her iki öğretim yılında öğretmen görüşleri

belirlenmiş ve yapılandırmacı anlayışın standartları ise literatür taraması yoluyla derlenmiştir. Bulgular, yeni programının öngörülerinin büyük bir oranda başarıldığını ve yapılandırmacı anlayışın standartlarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

2004 yılında hazırlanan ilköğretim programının uygulamaya geçişiyle birlikte bu alanda çeşitli çalışmalar ve araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan raporlar ile TTKB tarafından yayınlanan programlar, Bakanlığın resmi web sitesindeki dokümanlar incelenmiştir. Bunların yanında Ergüder ve diğerleri (2005) ortak çalışmaları sonucunda “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu” yayınlanmıştır. Bu raporda, çeşitli uzmanlar tarafından derslerin programları birçok açıdan incelenerek programlara karşı olumlu ve olumsuz eleştiriler yapılmıştır. Türkçe Öğretim Programı temel yaklaşımlar bakımından ele alındığında olumlu; içerik bakımından ele alındığında dilbilgisi konularının diğer öğrenme alanlarına yayılması olumlu, görsel okuma ve görsel sununun ayrı öğrenme alanları olarak belirtilmesi ve ilköğretim birinci sınıftan itibaren çocuklara çevrede, sokakta, gazetede, vs. göremeyecekleri bitişik eğik yazının kullanılma zorunluluğu olumsuz bulunmuştur. Amaçlar bakımından ele alındığında, kazanım ve davranışlarda bildirilen yargılarda genellik ya da özellik bakımından bir tutarlılık bulunmadığı, bazen genel bazen davranışa dönük yargılar bildirildiği tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci bakımından incelendiğinde, programda öğrenme-öğretme durumu ile ilgili açıklamaların ve etkinlik örneklerinin bulunması, ölçme ve değerlendirme bakımından ise ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamaların, yaklaşımların, örnek ölçme araçlarının yer alması olumlu bulunmuştur.

Bay (2008), 2005-2006 öğretim yılında 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisiyle Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, bu öğrencilerin %15.5’inin kendi seviyelerinde, %84.5’inin 2.sınıf ve daha üst düzeyde okuma becerisine sahip olduğu saptanmıştır.

Çetinkaya (2008), ilköğretim 1. sınıf ebeveynlerinin 2004 İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Programına ilişkin görüşlerini incelediği, örneklemi 140 ilköğretim ebeveyninden oluşan çalışmada; ebeveynlerin bitişik eğik yazıda ciddi sorunlar yaşadıklarını, bitişik eğik yazının okuma becerisini olumsuz etkilediğini düşündüklerini saptamıştır.

Sidekli ve çalışma grubu (2008), ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini inceledikleri, 11 öğrenciden oluşan örneklemeyle yaptıkları çalışmada, üçüncü sınıf öğrencilerinin paragraf yapmama, sayfa temizliğine dikkat etmeme, kelimelerin yazımında dikkatsiz olma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış heceleme gibi harf, kelime, cümle ve genel görünüş hataları görülmüştür. Yine aynı çalışmada, Türkçe defterindeki yazıları incelendiğinde, Hayat Bilgisi ve Matematik defterlerinden daha estetik ve daha düzenli olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2008), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerini metin türleri bakımından karşılaştırdığı 90 öğrencinin katıldığı bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dinledikleri hikâye edici metni anlama düzeylerinin bilgi verici metni anlama düzeylerinden oldukça yüksek olduğu, Türkçe dersi başarı puanları arttıkça dinlediğini anlama düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Akyol (2008), ders kitaplarındaki metin yapıları ve öğretim açısından analizleri konusunda, 2007 yılı basımı ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki 144 okuma metni üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, kitaptaki soru ve etkinliklerin -ister tema sonunda, ister çalışma kitabında olsun- genellikle metin dışı ve metinler arası anlam kurmaya uygun olmadığı, soru ve etkinliklerin basit düzey zihinsel becerileri (tanıma, hatırlama, bilme, vb.) kullanmayı gerektirdiği tespit edilmiştir.

Karadağ (2008), 20 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği Türkçe Öğretim Programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yaptığı çalışmada; öğretmenlerin programla ilgili bazı konularda sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Bu sorunlar; Türkçe Öğretim Programının uygulanmasında süre yetersizliği, sınavların programa uygun yapılmaması, ailelerin bilinçsizliği, araç-gereç sayısının yetersizliği, etkinlik sayısının fazla olması olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler bu sorunların çözümüne yönelik olarak etkinliklerin azaltılması, programa uygun sınav sisteminin getirilmesi, okul ve sınıfların fiziki ortamlarının yeniden düzenlenmesi ve ders kitaplarının gözden geçirilmesi gibi öneriler getirmişlerdir.

Anılan (2008), farklı yer ve bölgelerden seçilen 10 öğretmene “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” ile ilgili 13 açık uçlu sorudan oluşmuş bir form uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; uygun materyallere ulaşamama, materyal hazırlarken çok zaman harcama, velilerin çocuklara destek olmaması, öğrencilerin çevrelerinde ulaşabilecekleri kaynakların sınırlı olması, ders kitaplarındaki metinlerin

uzun ve öğrenci seviyelerinin üstünde olması, dinleme metinlerinin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması, ölçme ve değerlendirmede kullanılan formların zaman alıcı ve öğretmenlerin bu konuda yetersiz olması, yer ve bölge gözetilmeksizin aynı ders kitaplarının okutulmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Palandökenler (2008), yüksek lisans çalışmasında ilköğretim sosyal bilgiler çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yaratıcı düşünme açısından değerlendirmiştir. Araştırmada, Yaratıcı Etkinlikleri Puanlama Ölçeği'yle elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. 4 ve 5. sınıflardan toplam on bir sınıf öğretmeniyle yapılan görüşme sonucunda, sosyal bilgiler çalışma kitabındaki yaratıcılıkla ilgili görülen etkinlikler akıcılık, özgünlük, ayrıntılaşma alt boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Görüşme formu ile görüşülen öğretmenler, özellikle ders-konu süresi, araç-gereç eksikliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması, farklı öğrenci seviyelerinin yeterince göz önünde bulundurulmaması, kimi etkinliklerin kendileri ve öğrenciler tarafından anlaşılamaması gibi kimi sıkıntıların programın hedefine ulaşmasını aksatabileceği görüşünü belirtmişlerdir. Bu konu başlıklarıyla ilgili önerilerini ve öğretim programı ile ilgili olumlu görüşlerini açıklamışlardır.

2.5.3. Konu ile İlgili Araştırmaların Değerlendirmesi

2.5.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışında yapılan ve ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde; yaratıcı çocukların sosyal davranışları, yaratıcı düşünme ile ideal benlik imajı arasındaki ilişki, yaratıcı kişilik özellikleri, yaratıcı düşünme becerileri, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinlik örnekleri üzerine 1960 yılından itibaren çalışılmaya başlandığı görülmüştür. 1970'lerden itibaren ise, yaratıcılık dersinin öğrencilik yaratıcılıklarına etkisi ve yaratıcılıkla ilgili zenginleştirilmiş bir programın öğrencilerin benlik kavramları ile yaratıcı düşünme yeteneklerine etkisi incelenmeye başlanmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda yaratıcılık özellikleri ve yaratıcı düşünme yetenekleri ile ilgili ölçekler geliştirildiği ve daha çok deneysel çalışmalara ağırlık verildiği gözlemlenmiştir. Son yıllarda daha çok yaratıcı tekniklerin yaratıcı düşünmeye etkisi ile farklı eğitim seviyelerinde cinsiyet vb. değişkenlere göre farklılığın yaratıcı düşünme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalara ağırlık verildiği görülmüştür.

Tablo 3: Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çalışmayı Yapan/Yapanlar	Yıl	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Yöntemi
Torrance	1962	Makale	Guiding creative talent,	Deneyssel
Haven	1965	Makale	Creative thought, productivity and the self concept	Betimsel
Halpin ve arkadaşları	1974	Makale	Relationship between creative thinking and a measure of the creative personality	Deneyssel
Lemons	2005	Makale	A qualitative investigation of college students' creative self-efficacy	Nitel
Laius ve Rannikmae	2005	Makale	The Influence of STL Teaching on Students' Creative Thinking", Cresils Contributions of Research to Enhancing Students'	Deneyssel
Yan	2005	Makale	An investigation of the relationship between the open-endedness of activities and the creativity of young children	Betimsel
Matud, Rodriguez ve Grande	2007	Makale	Gender differences in creative thinking.	Betimsel

2.5.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, 1980'li yıllardan itibaren yaratıcılık üzerine bilimsel içerikli çalışmalar yapılmaya başlandığı görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalarla kıyaslandığında, ülkemizde daha çok program odaklı çalışmalar yapıldığı, yaratıcı kişilik özelliklerinin yurt dışında hazırlanmış ölçeklerle belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Yaratıcılıkla ilgili bir ders programının geliştirilmesi ve bu tür derslerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisine dair sistemli çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yurt içinde ilköğretim programlarının yaratıcılık açısından incelenmesine yönelik çalışmalara bakıldığında, ilköğretim programlarını genel olarak değerlendiren, 2005 Türkçe Öğretim Programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile bitişik eğik yazının kullanımı, ders ve çalışma kitaplarındaki metin türleri ve içerik analizleri, çalışma etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi, sosyal bilgiler programının öngörülen sekiz temel becerinin kazandırılmasına etkisini inceleyen çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar ebeveynlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Bunların dışında pek çok ders kitabı incelemesi, program değerlendirme raporu, program değerlendirme çalışması da yapılmıştır. Yine Fen Bilgisi, Bilgisayar

Teknolojileri, Resim dersi gibi farklı derslerde yaratıcı tekniklerin uygulanabilirliği ve bu derslerde kullanılan yaratıcı yöntem ve tekniklerin yaratıcı düşünmeye etkisine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu araştırma kapsamında incelenen yurt içinde yapılan çalışmalar Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4: Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çalışmayı Yapan/Yapanlar	Yıl	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Yöntemi
Sungur	1988	Tez	Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği-EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme	Deneyssel
Korkmaz	2002	Tez	Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi	Deneyssel
Çetingöz	2002	Tez	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi	Betimsel
Tezci ve Gürol	2003	Makale	Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık	Deneyssel
Koray	2004	Bildiri	Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri	Betimsel
Ergüder ve diğerleri	2005	Rapor	Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu	
Aksoy	2005	Tez	Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi	Deneyssel
Kan	2006	Tez	Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)	Betimsel
Bender	2006	Tez	Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Yaratıcılık İlişkileri	Betimsel
Yenilmez ve Yolcu	2007	Makale	Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı	Betimsel
Şahin	2007	Makale	Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi	Tarama
Bay	2008	Bildiri	Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğrenen İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri	Betimsel

Tablo 4'ün Devamı

Çalışmayı Yapan/Yapanlar	Yıl	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Yöntemi
Çetinkaya	2008	Bildiri	İlköğretim 1. Sınıf Ebeveynlerinin 2004 İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Programına İlişkin Görüşleri	Betimsel
Sidekli ve diğerleri	2008	Bildiri	İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri	Betimsel
Yıldız	2008	Bildiri	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerinin Metin Türleri Bakımından Karşılaştırılması	Betimsel
Akyol	2008	Bildiri	Ders Kitaplarındaki Metin Yapıları ve Öğretim Açısından Analizleri	Betimsel
Karadağ	2008	Bildiri	Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Betimsel
Anılan	2008	Bildiri	Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Nitel
Palandökenler	2008	Tez	İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi	Betimsel

İlköğretim Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünme açısından değerlendirilmesi kapsamında kelime dağarcığının, okuduğunu anlama düzeyinin ve yazma becerilerinin yaratıcı düşünmeye etkisi ile Türkçe derslerinde özellikle dilbilgisi konularının öğreniminde kullanılabilecek yaratıcı tekniklerin ve oyunların geliştirilmesine yönelik yeni çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının (1-5.sınıflar) öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Araştırmanın yöntemi kapsamında; araştırma modeli, evren ve örneklemin belirlenmesi, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırma amacına ulaşmak için, geniş kapsamlı bir literatür taraması yapılarak, araştırmanın amacı ve sınırlılıkları çerçevesinde konunun kavramsal yapısı kuramsal temellere dayalı olarak ortaya konulmuştur. Ardından araştırmanın amacına uygun veri toplama aracı hazırlanarak, örneklemdeki okullardaki öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş; böylece 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının (1-5. sınıflar) öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi belirlenmeye çalışılarak bir değerlendirme yapmak hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, ilgili literatürün taranması ve ankete dayalı verilerin analizinden oluşmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2008-2009 öğretim yılında Tokat il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 407 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrende yer alan okullarda araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere anket bırakılmıştır. Dağıtılan 314 anketten 300 tanesi geri dönmüş, 35 tanesi değerlendirme dışı kaldığından araştırmanın örneklemini 265 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının hazırlanması amacıyla, önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından sonra, ilköğretim okullarında görev yapan

bazı sınıf öğretmenleri ve uzmanlarla yapılan görüşmelerde, araştırmanın alt amaçları tartışılmış; mevcut durum ile olması gereken durumun neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili literatürdeki teorik bilgiler ve yapılan görüşmeler sonunda, araştırmanın amacı olan İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının (1-5. sınıflar) öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesini sağlamak amacıyla üç bölüm ve 36 maddelik ölçekten oluşan taslak bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak, uzman görüş ve eleştirileri dikkate alınarak öğretmenlerin program hakkındaki önerilerine yönelik açık uçlu bir sorunun yer aldığı dördüncü bölüm eklenmiş, ölçekteki madde sayısı da 42'ye çıkarılmıştır.

Veri toplama aracının birinci bölümünü, öğretmenlerin kişisel bilgileri; ikinci bölümünü, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıkları; üçüncü bölümünü, öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Öğretim Programının (1-5. sınıflar) öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşleri; dördüncü bölümünü, öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi açısından İlköğretim Türkçe Öğretim Programına ilişkin önerileri oluşturmaktadır.

Veri toplama aracının birinci ve dördüncü bölüm dışındaki bölümlerinde beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Birinci bölümün beşinci ve altıncı maddelerinde öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikler ile İlköğretim Türkçe Öğretim Programının (1-5. sınıflar) dayanağı olan öğrenme yaklaşımlarını bilme düzeyleri ve ikinci bölümde, öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanma dereceleri: Çok Fazla (5), Fazla (4), Orta (3), Az (2), Hiç (1) olarak puanlandırılmıştır. Üçüncü bölümde yer alan 42 maddenin 11'i olumsuz, 31'i olumlu olarak hazırlanmış ve puanlandırma bu durum dikkate alınarak yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ve katılma dereceleri: Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) olarak puanlandırılmış ve sonuçlar bu çerçevede analiz edilmeye çalışılmıştır. Dördüncü bölümde, öğretmenlerin programla ilgili görüş ve önerileri açık uçlu bir soruyla sorulmuştur.

Ölçek, güvenirlik hesaplamasının yapılması için Tokat il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 126 öğretmene uygulanmıştır. Ölçekte bulunan 42 maddeye ilişkin analiz sonuçlarına göre, ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri, $\alpha = 0.861$ olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı, araştırma için yeterli bulunmuştur. KMO (Kaiser- Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri

0.804, Bartlett Testi değeri 2553.126 olarak bulunmuştur. Bartlett's test anlamlılık değerinin $p = ,000$ ve $p < 0,005$ olması istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Ek 3). Ayrıca veri toplama aracının geçerliliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları tamamlandıktan sonra, veri toplama aracı son halini almış ve Ek 1'de verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Toplanması

Uygulama için Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra (Ek 2) çoğaltılan veri toplama aracı, Tokat il merkezinde örneklem olarak seçilen ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Bu okulların isimleri, bu okullara dağıtılan ve geri dönen anket sayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Örneklem Alınan Okul İsimleri ile Bu Okullara Dağıtılan ve Geri Dönen Anket Sayıları

İlköğretim Okullarının İsimleri	Okullara Gönderilen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı
1. Ali Osman Tepe Kardeşler İÖO	5	5
2. Ali Tepe Topçubağı İlköğretim Okulu	5	5
3. Alparslan İlköğretim Okulu	10	10
4. 600 Evler İlköğretim Okulu	10	10
5. Atatürk İlköğretim Okulu	15	15
6. Bedestenlioğlu İlköğretim Okulu	8	8
7. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	9	9
8. Çetin Birnek İlköğretim Okulu	5	5
9. Fatih İlköğretim Okulu	15	15
10. Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	6	6
11. Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu	20	20
12. Gazi Paşa İlköğretim Okulu	10	10
13. Gülbahar Hatun İlköğretim Okulu	13	13
14. Halil Rifat Paşa İlköğretim Okulu	10	10
15. İbni Kemal İlköğretim Okulu	28	25
16. İbni Sina İlköğretim Okulu	8	8
17. Melik Ahmet Gazi İlköğretim Okulu	10	10
18. On Sekiz Mart İlköğretim Okulu	5	5
19. Türkiye Odalar Borsalar Birliği İÖO	22	20
20. Ülkü İlköğretim Okulu	10	10
21. Vakıfbank Namık Kemal İlköğretim O.	15	15
22. Vali Mehmet Özgün İÖO	6	6
23. Yeşilirmak İlköğretim Okulu	8	8
24. Yeşilbağ İlköğretim Okulu	15	13
25. Yeşilova İlköğretim Okulu	5	5
26. 26 Haziran İlköğretim Okulu	23	18
27. 100 Yıl İlköğretim Okulu	8	8
28. TOKİ İlköğretim Okulu	10	8
Toplam	314	300

Araştırmacı, sınıf öğretmenlerine yapılan araştırmanın amacını ve istendiği takdirde araştırma sonuçlarının kendilerine ulaştırılacağını belirtmiştir. Toplam 314 veri toplama aracı dağıtılmış ve bunlardan 300'ü geri dönmüştür. 300 veri toplama aracından 265'i değerlendirmeye alınıp, 35 tanesi değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılan veri toplama araçlarının elenme sebepleri, eksik doldurma ve bir madde için birden fazla seçeneği işaretleme şeklinde sıralanabilir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak, istatistiksel işlemlerin yapılması için hazır duruma getirilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen verilere frekans, yüzde alma tekniği ve Kay-Kare (Chi-Square) Testi uygulanmıştır. Anketin alt amaçlarına göre maddelerin çapraz tabloları alınmıştır. Tablolarda beklenen değer 5'ten küçük ve gözenek sayısı % 20'yi aşıyor ise, bu tablolar Kay-Kare ile test edilmemiştir. Kay-Kare Testi'nin uygulanmadığı veriler dikkate alınmamıştır (Büyüköztürk, 2008, 153). Kay-Kare Testi için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiş olup, alt amaçlarla ilgili elde edilen veriler tablolar halinde sunulurken, Kay-Kare değeri (χ^2), serbestlik derecesi (df) ve anlamlılık değeri (S) olarak verilmiştir.

Araştırmaya katılan deneklerin kişisel bilgileri ve öğretmenlerin derslerde bazı yöntem ve teknikleri kullanma durumlarına ilişkin maddeler Frekans ve Yüzde Alma teknikleri ile analiz edilmiştir. İlköğretim Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüş maddelerinin, değişkenler katılmadan genel olarak analizinde Frekans ve Yüzde Alma tekniği kullanılmıştır.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüş maddelerinin cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, cinsiyet, kıdem, sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine Kay-Kare Testi uygulanmış, anlamlı bir farklılık gösteren maddelere ait bulgular tablo halinde sunulurken yorumlanmıştır.

Araştırmada uygulanan likert tipi ölçek, beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeği, eşit ortalamalar esas alınarak Tablo 6'da görüldüğü gibi puanlandırılmıştır.

Tablo 6: Deneklerin Sorulara Katılma Dereceleri ve Puan Sınırları

Katılma Dereceleri	Puan	Sınırlar
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 – 1,80
Katılmıyorum	2	1,81 – 2,60
Kararsızım	3	2,61 – 3,40
Katılıyorum	4	3,41 – 4,20
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,21 – 5.00

Ayrıca veri toplama aracında yer alan açık uçlu soruya verilen yanıtlar için ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak sonuçlar ortaya konmuştur. Verilen yanıtların dökümü yapılmış ve yanıtlar sekiz boyutta sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının (1-5. sınıflar) öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan 87 kişisi (% 32.8) kadın, 178 kişisi (% 67.2) ise erkek olan öğretmenlerin, mesleki kıdem, okutulan sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilere Göre Dağılımları

Değişkenler	F	%	Değişkenler	F	%	Değişkenler	F	%
<i>Mesleki Kıdem</i>			<i>Okutulan sınıf</i>			<i>Sınıf Mevcudu</i>		
0-5 yıl	5	1.9	1.sınıf	49	18.5	5-14 öğrenci	5	1.9
6-10 yıl	29	10.9	2.sınıf	54	20.4	15-24 öğrenci	74	27.9
11-15 yıl	68	25.7	3.sınıf	57	21.5	25-34 öğrenci	105	39.6
16-20 yıl	52	19.6	4.sınıf	53	20.0	35-44 öğrenci	73	27.5
21 yıl ve üzeri	111	41.9	5.sınıf	52	19.6	45 ve üzeri	8	3.0
Toplam	265	100		265	100		265	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında; yüzde 1.9’unun 1-5 yıl, yüzde 10.9’unun 6-10 yıl, yüzde 25.7’sinin 11-15 yıl, yüzde 19.6’sının 16-20 yıl, yüzde 41.9’unun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Görevdeki öğretmenlerin çoğunluğunu 21 yıl ve üzeri görev yapanlar oluşturmuştur. Sınıf öğretmenleri genellikle mesleğin ilk yıllarında ilçe, kasaba ve köylerde çalışmakta, hizmet puanlarına göre il merkezlerine atanabilmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olmasının sebebi, araştırmanın il merkezindeki ilköğretim okullarında yapılması olabilir.

Öğretmenlerin okuttukları sınıflara bakıldığında; yüzde 18.5'inin 1.sınıf, yüzde 20.4'ünün 2.sınıf, yüzde 21.5'inin 3.sınıf, yüzde 20'sinin 4.sınıf, yüzde 19.6'sının 5.sınıf okuttuğu görülmüştür. Araştırmaya katılanlar okutulan sınıf değişkeni baz alındığında homojen bir dağılım sergilemiştir. Bunun nedeni, araştırmanın il merkezindeki müstakil sınıflı ilköğretim okullarında yapılması olabilir.

Öğretmenlerin okuttukları sınıfların mevcutlarına bakıldığında; sınıf mevcutlarının yüzde 1.9'unun 5-14 öğrenci, yüzde 27.9'unun 15-24 öğrenci, yüzde 39.6'sinin 25-34 öğrenci, yüzde 27.5'inin 34-44 öğrenci, yüzde 3'ünün 45 ve üzeri öğrenci oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun 35 ve altı öğrenciden oluşan sınıf mevcutlarına sahip olması, eğitim-öğretimin programın öngördüğü yöntem ve tekniklerle sürdürülmesi ve aktif öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasına olanak vermesi açısından olumlu bir durumdur.

4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, alt amaçlara ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi öngören eğitim yaklaşımlarını bilme düzeylerini belirlemek amacıyla, veri toplama aracının birinci bölümünün altıncı maddesinde öğretmenlerin programın öğrenme yaklaşımlarını bilme düzeylerini beşli likert derecelendirme ölçeğiyle değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının (1-5. sınıflar) dayanağını oluşturan öğrenme yaklaşımlarını bilme düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8: Öğretmenlerin Program Yaklaşımlarını Bilme Durumu

Yaklaşımlar	Çok fazla		Fazla		Orta		Az		Hiç	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Çoklu zekâ	27	10.2	142	53.6	93	35.1	3	1.1	0	0.0
Yapılandırmacılık	27	10.2	139	52.5	90	34.0	9	3.4	0	0.0
Öğrenci merkezli yaklaşımlar	61	23.0	161	60.8	39	14.7	4	1.5	0	0.0
Bireysel farklılıklar	62	23.4	146	55.1	53	20.0	4	1.5	0	0.0

Tablo 8 incelendiğinde, *çoklu zekâ* yaklaşımını araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 10.2'sinin çok fazla, yüzde 53.6'sının fazla, yüzde 35.1'inin orta, yüzde 1.1'inin az düzeyde; *yapılandırmacılık* yaklaşımını yaklaşık yüzde 10.2'sinin çok fazla, yüzde 52.5'inin fazla, yüzde 34'ünün orta, yüzde 3.4'ünün az düzeyde; *öğrenci merkezli yaklaşımları* yüzde 23'ünün çok fazla, yüzde 60.8'inin fazla, yüzde 14.7'sinin orta, yüzde 1.5'inin az düzeyde; *bireysel farklılıklara duyarlı öğrenme yaklaşımlarını* yüzde 23.4'ünün çok fazla, yüzde 55.1'inin fazla, yüzde 20'sinin orta, yüzde 1.5'inin az düzeyde bildikleri belirtilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının dayanağı olan öğrenme yaklaşımlarını **orta**, **fazla** ve **çok fazla** düzeylerde bildiklerini düşünmeleri Türkçe Öğretim Programıyla ilgili verilen hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerinin, öğretmen kılavuz kitaplarının ve mesleki çalışmaların yeterli olduğunu düşündürmektedir.

4.2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikler hakkında kendilerini yeterli bulma düzeylerini belirlemek amacıyla, veri toplama aracının birinci bölümünün beşinci maddesinde, bu konuyla ilgili bir soru yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini beşli likert derecelendirme ölçeğiyle değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikler konusunda kendilerini yeterli bulma düzeyleri hakkındaki görüşleri Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntem ve Teknikler Hakkında Kendilerini Yeterli Bulma Düzeyleri

Teknik yeterlilik durumu	F	%
Çok fazla	19	7.2
Fazla	111	41.9
Orta	126	47.5
Az	8	3.0
Çok az	1	0.4
Toplam	265	100

Araştırmaya katılanların yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikler (yaratıcı drama, beyin fırtınası, eğitsel oyunlar, tartışma, vızıltı grupları, vb.) hakkında kendilerini yeterli bulma düzeylerine bakıldığında, yüzde 7.2'sinin **çok fazla**, yüzde 41.9'unun **fazla**, yüzde 47.5'inin **orta**, yüzde 3'ünün **az**, yüzde 0.4'ünün ise **çok az** düzeyde kendilerini yeterli buldukları görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenin yaratıcılığı geliştiren yöntem ve teknikleri bilmesi ve bunları sınıf ortamında başarıyla uygulaması çok önemlidir. Tablo 9'a bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yüzde 90'ının bu konuda kendilerini **orta** ve **fazla** düzeylerinde yeterli bulması, yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren yöntem ve teknikler konusunda öğretmenlerin önemli bir sorunlarının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim birinci kademe Türkçe Öğretim Programında yer alan yöntem ve tekniklerin ne sıklıkta kullanıldığını tespit etmek amacıyla, veri toplama aracının ikinci bölümünde, öğretmenlere verilen yöntem ve teknikleri Türkçe derslerinde kullanma sıklıkları sorulmuş, öğretmenlerin bu soruyu beşli derecelendirme ölçeğine göre cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen veriler, Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Öğretmenlerin Yöntem ve Teknikleri Türkçe Derslerinde Kullanma Sıklıkları

Yöntem ve Teknikler	Çok fazla		Fazla		Orta		Az		Hiç	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Anlatım	48	18.1	116	43.8	95	35.8	6	2.3	0	0
Beyin Fırtınası	33	12.5	134	50.6	85	32.1	12	4.5	1	0.4
Problem Çözme	61	23.0	152	57.4	43	16.2	6	2.3	3	1.1
Örnek Olay	51	19.2	147	55.5	53	20.0	12	4.5	2	0.8
Yaratıcı Drama	32	12.1	115	43.4	95	35.8	22	8.3	1	0.4
Gözlem-İnceleme	26	9.8	132	49.8	82	30.9	21	7.9	4	1.5
Gösteri	41	15.5	100	37.7	98	37.0	24	9.1	2	0.8
Vızıltı Grupları	9	3.4	50	18.9	102	38.5	71	26.8	33	12.5
Kavram Haritası	21	7.9	93	35.1	104	39.2	38	14.3	9	3.4
Eğitsel Oyunlar	44	16.6	118	44.5	78	29.4	22	8.3	3	1.1
Gösterip Yaptırma	62	23.4	141	53.2	49	18.5	12	4.5	1	0.4
Grup Çalışmaları	27	10.2	120	45.3	96	36.2	21	7.9	1	0.4
Tartışma	35	13.2	125	47.2	89	33.6	14	5.3	2	0.8
Balık Kılçığı	8	3.0	58	21.9	103	38.9	53	20.0	43	16.2
Zihin Haritası	9	3.4	75	28.3	103	38.9	52	19.6	26	9.8
Özetleme	28	10.6	136	51.3	81	30.6	12	4.5	7	2.6
Soru-Cevap	116	43.8	123	46.4	22	8.3	4	1.5	0	0
Araştırma	45	17.0	116	43.8	95	35.8	8	3.0	1	0.4

İlgili verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinden *anlatımı* (yüzde 43.8), *beyin fırtınasını* (yüzde 50.6), *problem çözme* (yüzde 57.4), *örnek olayı* (yüzde 55.5), *yaratıcı dramayı* (yüzde 43.4), *gözlem-incelemeyi* (yüzde 49.8), *gösteriyi* (yüzde 37.7), *eğitsel oyunları* (yüzde 44.5), *gösterip yaptırmayı* (yüzde 53.2), *grup çalışmalarını* (yüzde 45.3), *tartışmayı* (yüzde 47.2), *özetlemeyi* (yüzde 51.3), soru-cevabı (%46.4), *araştırmayı* (yüzde 43.8) **fazla** düzeyinde, *vızıltı gruplarını* (yüzde 38.5), *kavram haritasını* (yüzde 39.2), *balık kılçığı* tekniğini (yüzde 38.9), *zihin haritası* tekniğini (yüzde 38.9) **orta** düzeyinde kullandıkları görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, programda yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikler arasında yer alan beyin fırtınası, örnek olay, problem çözme ve yaratıcı dramanın **fazla**, vızıltı grupları, balık kılçığı ve zihin haritasının **orta** sıklıklarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Yine öğretim teknikleri arasında **hiç** ve **az** düzeylerinde en çok frekansa sahip olan teknikler; bir tartışma tekniği olan vızıltı grupları (yüzde 39.3),

sebeup-sonuç ilişkileri kurma ve problemi tanımlamada etkili bir teknik olan balık kılçığı (yüzde 36.2) ve yaratıcı not alma tekniği olan zihin haritası (yüzde 29.4) olarak belirlenmiştir. Konuşma öğrenme alanıyla yakından ilgili olan vızıltı grupları, dinleme ve yazma öğrenme alanlarıyla ilgili olan zihin haritası, yaratıcı problem çözmenin aşamalarından biri olan problemi tanımlama sürecinde kullanılan balık kılçığı tekniklerinin Türkçe dersinde daha sık kullanılması, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yöntem ve teknikler konusunda bilgilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

4.2.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünmeyi geliştirmesine ilişkin genel görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracının üçüncü bölümünde Türkçe Öğretim Programının genel yapısı, amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarına ilişkin 42 madde yer almaktadır. Ölçek maddeleri, öncelikle konularına göre beş faktör olarak sınıflandırılmıştır. Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisini değerlendirmek amacıyla hazırlanan ölçek boyutları ve maddeleri, öğretmenlerin bu görüşlere katılım frekans ve yüzdeleri üzerinden yorumlanmaya çalışılmıştır. Ölçek maddelerinin konulara göre dağılımı Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11: Faktör İsimleri, Faktörleri Oluşturan Maddelerin Numaraları ve Madde Sayıları

Faktör İsimleri	Madde Numaraları	Madde Sayısı
Programın Genel Yapısı	1, 27, 31, 32, 37	5
Kazanımlar	2, 5, 6, 8, 15, 35, 36, 39	8
İçerik (Metin Seçme ve İşleme)	7, 9, 10, 11, 14, 20, 22, 24, 29, 30,38	11
Öğrenme-Öğretme Süreci	3, 4, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 28, 40	10
Değerlendirme	21, 23, 25, 26, 33, 34, 41, 42	8

4.2.4.1. Öğretmenlerin Programın Genel Yapısıyla İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin birinci faktörde yer alan programın genel yapısıyla ilgili maddelere ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri alınarak Tablo 12 oluşturulmuştur.

Tablo 12: Öğretmenlerin Programın Genel Yapısına İlişkin Görüşleri

Madde No	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	0	0	11	4,2	11	4,2	132	49,8	111	41,9
27	20	7,5	68	25,7	26	9,8	135	50,9	16	6,0
31	14	5,3	70	26,4	41	15,5	110	41,5	30	11,3
32	10	3,8	98	37,0	58	21,9	91	34,3	8	3,0
37	6	2,3	83	31,3	78	29,4	93	35,1	5	1,9

(N=265)

Tablo 12’ye göre, “programda yer alan temel yaklaşım ve modeller yaratıcı düşünmeyi geliştirir (**Madde 1**)” görüşüne araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 49.8’i *katılıyorum* derecesinde, yüzde 41.9’u ise *tamamen katılıyorum* derecesinde katılmıştır. “Dersler öğretmen merkezli işlenmektedir (**Madde 27**)” görüşüne öğretmenlerin yüzde 50.9’u *katılıyorum* derecesinde katılmıştır. “Öğretmen kılavuz kitaplar yeterlidir (**Madde 31**)” görüşüne yüzde 41.5’i *katılıyorum* derecesinde, yüzde 26.4’ü ise *katılmıyorum* derecesinde katılmıştır. “Ders işleme sürecinde öğrenciler yeni öğrendikleri bilgiler ile önceki bilgileri arasında anlamlı bağ kurmakta zorluk çekmektedir (**Madde 32**)” görüşüne yüzde 37’si *katılmıyorum* derecesinde, yüzde 34.3’ü ise *katılıyorum* derecesinde katılmışlardır. “Zorunlu temalar, yaratıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin uygulanmasına uygun değildir (**Madde 37**)” görüşüne yüzde 35.1’i *katılıyorum* derecesinde, yüzde 31.3’ü ise *katılmıyorum* derecesinde görüş bildirmişlerdir.

Bulgulara dayanarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu programda yer alan temel yaklaşım ve modellerin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini, kılavuz kitapların yeterli olduğunu, öğrencilerin yeni bilgilerle eski bilgiler arasında anlamlı bağ kurmakta zorluk çekmediğini düşünmektedir. Bu bulgulara dayanarak, program yaklaşımları, öğretmen kılavuz kitapları ve konuların sarmal bir şekilde ilerlemesi yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi açısından olumlu görülebilir. Öğretmenlerin zorunlu temaların yaratıcı etkinliklere uygun olmadığını, derslerin öğretmen merkezli işlendiğini düşünmeleri ise

Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye etkisi yönünden olumsuz görülebilir.

4.2.4.2. Öğretmenlerin Kazanımlara İlişkin Görüşleri

İkinci faktörün içeriğini kazanımlar oluşturmuştur. Bu maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri alınarak Tablo 13 oluşturulmuştur.

Tablo 13: Öğretmenlerin Programdaki Kazanımlara İlişkin Görüşleri

Madde No	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2	47	17,7	139	52,5	29	10,9	40	15,1	10	3,8
5	3	1,1	47	17,7	63	23,8	118	44,5	33	12,5
6	7	2,6	93	35,1	39	14,7	101	38,1	25	9,4
8	16	6	104	39,2	56	21,1	85	32,1	4	1,5
15	4	1,5	59	22,3	66	24,9	118	44,5	18	6,8
35	3	1,1	12	4,5	16	6	165	62,3	69	26
36	7	2,6	81	30,6	74	27,9	101	38,1	2	0,8
39	2	0,8	42	15,8	56	21,1	154	58,1	11	4,2

(N=265)

Tablo 13'e göre, "kazanım ve etkinlikler için materyal geliştirmede zorluk çekilmektedir (**Madde 2**)" görüşüne öğretmenlerin yüzde 52.5'i *katılmıyorum* derecesinde, yüzde 17.7'si ise *hiç katılmıyorum* derecesinde katılmamışlardır. Programda yer alan kazanımların farklı materyaller geliştirmeye uygun olması, öğrenme ortamını zenginleştirir ve öğrenme sürecini sıkıcılıktan kurtarır. Türkçe Öğretim Programındaki kazanım ve etkinlikler için materyal geliştirmenin öğretmenler için zorluk teşkil etmemesi, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından olumlu bir durumdur.

"Kazanımlar, Türkçe dersiyle kazandırılmak istenen yaratıcı düşünme becerisi açısından yeterlidir (**Madde 5**)" görüşüne, öğretmenlerin yüzde 44.5'i *katılıyorum*, yüzde 12.5'i *tamamen katılıyorum* derecesinde katılmışlardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programındaki kazanımları, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından yeterli buldukları söylenebilir.

"Etkinlikleri uygulamak için okulun ve sınıfın fiziki konumunun yeterlidir (**Madde 6**)" fikrine öğretmenlerin yüzde 47.5'i *katılıyorum* (%38.1) ve *tamamen katılıyorum* (%9.4) derecelerinde görüş bildirirken, yüzde 37.7'si *katılmıyorum* (%35.1)

ve *hiç katılmıyorum* (%2.6) derecelerinde görüş bildirmişlerdir. Bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu fiziki ortamı Türkçe dersi etkinlikleri için yeterli bulurken, önemli bir kısmı da yetersiz bulmaktadır. Hazırlanan Türkçe Öğretim Programı, merkez-taşra okulu ayrımı yapılmaksızın, okulun yatılı-taşımali-birleştirilmiş-pansiyonlu-normal olduğuna bakılmaksızın bütün ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Dolayısıyla, fiziki ortam konusunda bir fikir ayrılığı yaşanması kaçınılmazdır. Buna dayanarak, Türkçe Öğretim Programında yer alan etkinliklerin fiziki ortam faktörüne göre esneklik özelliğinin olması önemli görülmektedir.

“Kazanımları sosyal hayatta uygulama alanı kısıtlıdır (**Madde 8**)” fikrine, öğretmenlerin yüzde 45.2’si *katılmıyorum* (%39.2) ve *hiç katılmıyorum* (%6) derecelerinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum, kazanımların sosyal hayatta uygulanabilir olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin gerçek yaşamında kullanabileceği kazanımların, hayatla ilgili kavramsal yolculuğunu şekillendirerek kendini ifade etme, muhakeme, akıl yürütme ve uyarlama becerilerini geliştirdiği, yaratıcılığına katkı sağladığı düşünülmektedir.

“Kazanım ve etkinlikler öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmiştir (**Madde 15**)” fikrine, öğretmenlerin yüzde 44.5’i *katılıyorum* derecesinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programının kazanımları hazırlanırken öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerinin dikkate alındığını düşündükleri görülmektedir. Yine öğretmenlerin yüzde 24.9’u bu görüşe *kararsızım* derecesinde katılmışlardır. Bu durum öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin netlik kazanmadığının göstergesidir.

“Metnin başlığından, görsellerinden ve anahtar kelimelerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin çalışmaları, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir (**Madde 35**)” fikrine, öğretmenlerin yüzde 88.3’ü *katılıyorum* (%62.3) ve *tamamen katılıyorum* (%26) derecelerinde görüş bildirmişlerdir. Programda yer alan metnin başlığından ve anahtar kelimelerden hareketle metnin içeriğine yönelik tahmin çalışmalarının öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

“Kazanımlar öğrencilerin sınıf ortamında deneyimlemesine uygun değildir (**Madde 36**)” fikrine, öğretmenlerin yüzde 38.1’i *katılıyorum derken*, yüzde 30.6’ *sı katılmıyorum demişlerdir*. Öğretmenlerin yüzde 38.1’inin bu maddeye katılmaları olumsuz bir durumdur. Çünkü kazanımların sınıf ortamında deneyimlenmesi yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi açısından gerekli bir durumdur. Yine bu maddede de,

sınıfların fiziki ortam özelliklerinin fikir ayrılığını etkilediği, kazanımların her sınıf ortamında deneyimlemesine uygun belirlenmesinin önemli olduğu, ilköğretim okullarında fiziki şartları noktasında standartlaşmanın sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

“Öğrencilerin farklı öğrenme ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygun kazanım ve etkinlikler yer alır (**Madde 39**)” görüşüne, öğretmenlerin yüzde 58.1’ i *katılıyorum* (%4.2) derecesinde katılmışlardır. Bulgulara dayanarak, kazanımların öğrencilerin farklı öğrenme ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yüzde 21.1’ i bu görüşe *kararsızım* derecesinde katılmışlardır. Bu durum, kazanım ve etkinliklerin farklı öğrenme ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygunluğu konusundaki kimi görüşlerin netlik kazanmadığının göstergesidir.

4.2.4.3. Öğretmenlerin İçerik ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin içerik (metin seçme ve işleme) ile ilgili maddelere ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14: Öğretmenlerin İçerik (Metin Seçme ve İşleme) ile İlgili Görüşleri

Madde No	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7	15	5,7	54	20,4	55	20,8	111	41,9	30	11,3
9	27	10,2	112	42,3	45	17	76	28,7	5	1,9
10	3	1,1	64	24,2	43	16,2	129	48,7	26	9,8
11	6	2,3	59	22,3	42	15,8	122	46,0	36	13,6
14	7	2,6	77	29,1	42	15,8	112	42,3	27	10,2
20	3	1,1	39	14,7	37	14,0	160	60,4	26	9,8
22	7	2,6	61	23,0	50	18,9	127	47,9	20	7,5
24	9	3,4	59	22,3	52	19,6	107	40,4	37	14
29	3	1,1	25	9,4	36	13,6	167	63,0	34	12,8
30	2	0,8	21	7,9	34	12,8	177	66,8	31	11,7
38	1	0,4	17	6,4	26	9,8	190	71,7	31	11,7

(N=265)

Tablo 14 incelendiğinde, “programa uygun düzenlenmiş metinler, öğrencileri üst düzeyde (analiz, sentez ve değerlendirme yaparak) düşündürmeye sevk eder (**Madde 7**)” maddesine, öğretmenlerin yüzde 41.9’u *katılıyorum*, yüzde 11.3’ü ise *tamamen katılıyorum* derecesinde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin programa

uygun düzenlenmiş metinlerin öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya yönelttiğini düşündükleri görülmektedir.

“Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine katkı sağlamayan gereksiz konular bulunmaktadır (**Madde 9**)” maddesine, öğretmenlerin yüzde 42.3’ü katılmıyorum, yüzde 10.2’si ise hiç katılmıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%52.5), programda yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlamayan gereksiz konuların olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin yüzde 28.7’sinin bu maddeye *katılıyorum* derecesinde görüş bildirmeleri olumsuz bir bulgudur. Bu durum programla ilgili konu seçiminde daha hassas davranılması gerektiğini düşünenlerinde azımsanmayacak oranda olduğunu göstermektedir.

“Metinler öğrencilere estetik bir duyarlılık kazandırır (**Madde 10**)” maddesine, öğretmenlerin yüzde 48.7’si katılıyorum, yüzde 9.8’i tamamen katılıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 24.2’si bu maddeye *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmesi olumsuz bir bulgudur. “Metinler öğrencilerde merak uyandırmaktadır (**Madde 11**)” görüşüne, öğretmenlerin yüzde 59.6’sı (%46 *katılıyorum*, %13.6 *tamamen katılıyorum*); “metin ve etkinlikler, öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirecek niteliktedir (**Madde 14**)” görüşüne, öğretmenlerin yüzde 52.5’i *katılıyorum* (%42.3), *tamamen katılıyorum* (%10.2) düzeylerinde katılmaktadırlar. Öğretmenlerin yüzde 29.1’inin madde 14’e *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmesi olumsuz bir bulgudur. Fakat bulgulara dayanarak, öğretmenlerin çoğunluğu metinlerin öğrencilere estetik bir duyarlılık kazandırdığını, öğrencilerde merak uyandırdığını, öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirdiğini düşünmektedir.

“Metin, kazanım ve etkinlikler; öğrencilerin öğrendiklerini diğer ders ve disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlar (**Madde 20**)” görüşüne, öğretmenlerin yüzde 70.2’si *katılıyorum* (%60.4) ve *tamamen katılıyorum* (%9.8); “metin ve etkinlikler, öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilgi çekici ve eğlenceli duruma getirmiştir (**Madde 22**)” görüşüne, öğretmenlerin yüzde 55.4’ü *katılıyorum* (%47.9), *tamamen katılıyorum* (%7.5); “metinler, öğrencilere okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmaktadır (**Madde 24**)” görüşüne, öğretmenlerin yaklaşık yüzde 54.4’ü (%40.4) *katılıyorum*, *tamamen katılıyorum* (%14) derecelerinde katılmaktadırlar. Türkçe dersinde metin, kazanım ve etkinliklerin diğer ders ve disiplinlerle ilişkilendirilebilen içeriklere sahip olması, öğrenimde bir bütünlüğün sağlanması açısından önemlidir. Metin ve etkinliklerin öğrenme ortamını ilgi çekici ve eğlenceli duruma getirmesi,

öğrencilerin dikkatlerini çekip güdüleyerek öğrenme süreçlerini yapılandırmalarını olumlu etkiler. Metinlerin öğrencilere okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırması Türkçe derslerinin en vazgeçilmez hedefidir. Okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı, öğrencilerin kendi kendilerine araştırma, inceleme ve öğrenmelerini geliştiren ve şekillendiren bir özellik; aynı zamanda eğitim sistemimizde serbest zaman etkinlikleri arasında öğrencilere kazandırılmak istenen bir alışkanlıktır.

Öğretmenler, “metin ve etkinlikler, öğrencileri sebep-sonuç ilişkisi kurmaya teşvik eder (**Madde 29**)” görüşüne yüzde 75.8 (%63 katılıyorum, %12.8 tamamen katılıyorum) ; “metin işleme süreci, öğretmeni açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı yaratmak için teşvik eder (**Madde 30**)” görüşüne yüzde 78.5 (%66.8 katılıyorum, %11.7 tamamen katılıyorum) ; “metin işleme sürecindeki zihinsel hazırlık çalışmaları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir (**Madde 38**)” görüşüne yüzde 83.4 (%71.7 katılıyorum, %11.7 tamamen katılıyorum) oranında katılmışlardır. Bulgulara dayanarak, öğretmenlerin programın içerik (metin seçme ve işleme) ile ilgili özelliklerini yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından olumlu buldukları söylenebilir. 2005 Türkçe Öğretim Programında metin özellikleri ayrıntılarıyla açıklanmış, zorunlu temaların yanında çevre şartları ve öğrencilerin hazırbulunuşluk durumu dikkate alınarak seçilecek temalar için de öyküleyici, bilgilendirici, dinleme metinleri ve şiir olmak üzere dört türe ait metinlerin hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Metin özellikleri incelendiğinde Türkçe dersinde yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

4.2.4.4. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Madde No	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3	3	1,1	9	3,4	35	13,2	156	58,9	62	23,4
4	2	0,8	18	6,8	36	13,6	154	58,1	55	20,8
12	2	0,8	17	6,4	52	19,6	156	58,9	38	14,3
13	22	8,3	99	37,4	39	14,7	99	37,4	6	2,3
16	4	1,5	24	9,1	34	12,8	174	65,7	29	10,9
17	12	4,5	112	42,3	50	18,9	85	32,1	6	2,3
18	24	9,1	76	28,7	44	16,6	99	37,4	22	8,3
19	9	3,4	90	34,0	41	15,5	112	42,3	13	4,9
28	2	0,8	36	13,6	51	19,2	155	58,5	21	7,9
40	3	1,1	37	14,0	44	16,6	159	60,0	22	8,3

(N=265)

Tablo 15 incelendiğinde, 3, 4, 12, 16, 18, 19, 28 ve 40. maddelerde yer alan görüşlere öğretmenlerin genel çoğunluğu katılmışlardır. Anketin 17. maddesine öğretmenlerin geneli katılmazken, 13. maddeye katılanlar ve katılmayanların yüzdeleri birbirine eşittir.

Bulgulara dayanarak; öğretmenlerin yüzde 82.3'ünün "yöntem ve tekniklerin öğrencileri etkin öğrenen haline getirdiğini (Madde 3)", yüzde 78.9'unun "dinleme ve okumayla ilgili kazanımların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini (Madde 4)", yüzde 73.2'sinin "öğrenme sürecinin öğrencilerin kendilerine güvenmesini ve emin adımlarla ilerlemesini sağladığını (Madde 12)", yüzde 76.6'sının "öğrenme sürecinin, öğrencilerin özgün fikirlerini söz, yazı ve beden diliyle ifade etmelerine imkân verdiğini (Madde 16)", yüzde 45.7'sinin "bitişik eğik yazının zorunlu olmasının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini olumsuz etkilediğini (Madde 18)" düşündükleri belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin yüzde 66.4'ü "kazanım ve etkinliklerin öğrencilerin görsel, yazılı ve sözlü sunumlarda materyal geliştirmelerini teşvik ettiğini (Madde 28)", yüzde 68.3'ü "yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini (Madde 40)" düşünmektedir. Öğretmenlerin yüzde 47.2'si "öğrenme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına zaman kaldığı (Madde 19)" görüşüne katılmaktadır.

"Ders süresi, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıfta çözüm önerileri getirmelerine olanak vermemektedir (Madde 13)" görüşüne katılan ve katılmayanların her ikisinin oranı yüzde 37.4'dir. Toplamda bakıldığında bu görüşe hiç katılmıyorum ve

katılmıyorum derecelerinde katılmayanların oranının (%45.7) daha fazla olduğu görülmektedir. Yine “öğrenme ortamı ve ders süresi öğrenme sürecinde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirici çeşitli etkinlikler yapılmasını zorlaştırmaktadır (**Madde 17**)” görüşüne öğretmenlerin yüzde 46.8’i (%42.3 *katılmıyorum*, %4.5 *hiç katılmıyorum*) katılmamaktadır. Sonuç olarak, ders süresinin gerçek yaşam problemlerine çözüm önerileri getirme konusunda tek başına bir engel olamayacağı, başka etkenlerin de bu süreci etkilediği, iyi bir ön hazırlık ve öğrencilerle kararlaştırılmış bir ders planıyla gerçek hayatla ilgili problemlerin çözümüne ilişkin önerilerin üretilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme sürecinin öğrencilere özgüven kazandırdığını, özgün fikirlerini açıklamalarına fırsat verdiğini, bu süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencileri etkin öğrenen haline getirdiğini düşünmektedir. Dinleme ve okumayla ilgili kazanımların eleştirel düşünmeyi geliştirmesi ve genel olarak kazanımların öğrenme sürecinde öğrencilerin sunumlarında materyal geliştirmeye yönlendirmesi yaratıcı düşünmenin gelişimi açısından olumlu durumlar olarak değerlendirilebilir. Bu faktöre ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin genel olarak öğrenme-öğretme süreci açısından programın yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini olumlu etkilediğini düşündükleri tespit edilmiştir.

4.2.4.5. Öğretmenlerin Programın Ölçme ve Değerlendirme Bölümüne İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme bölümüne ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16: Öğretmenlerin Programın Ölçme ve Değerlendirme Bölümüne İlişkin Görüşleri

Madde No	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21	7	2,6	56	21,1	35	13,2	146	55,1	21	7,9
23	7	2,6	51	19,2	45	17,0	134	50,6	28	10,6
25	4	1,5	36	13,6	58	21,9	144	54,3	23	8,7
26	40	15,1	141	53,2	37	14,0	42	15,8	5	1,9
33	14	5,3	58	21,9	53	20,0	122	46,0	18	6,8
34	3	1,1	29	10,9	28	10,6	159	60,0	46	17,4
41	4	1,5	30	11,3	38	14,3	155	58,5	38	14,3
42	5	1,9	32	12,1	27	10,2	153	57,7	48	18,1

(N=265)

Öğretmenler madde 21'e yüzde 55.1, madde 23'e yüzde 50.6, madde 25'e yüzde 54.3, madde 33'e yüzde 46, madde 34'e yüzde 60, madde 41'e yüzde 58.5, madde 42'ye yüzde 57.7 oranında katılıyorum derecesinde; madde 26'ya ise yüzde 53.2 oranında katılmıyorum derecesinde görüş bildirmişlerdir.

Bulgulara dayanarak, öğretmenlerin proje görevlerinin öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormasını desteklediğini (**Madde 21**); ölçme ve değerlendirmede kullanılan “Kendini Değerlendirme Formları” ve “Öğrenci Ürün Dosyaları”nın öğrencilerin özeleştiri yapmalarını sağladığını (**Madde 23**); ölçme ve değerlendirme envanterlerinin sorulara farklı çözüm yolları buldurmayı öngördüğünü (**Madde 25**); gözlem formları, derecelendirme formları ve görüşmelerin öğrenme sürecini ön plana çıkararak öğrencilerin yaratıcı çalışmalarının değerlendirilmesine olanak verdiğini (**Madde 33**); öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirdiğini (**Madde 34**); öğrenci ürün dosyalarının öğrencinin süreç içindeki gelişimini göstererek öğrenciye kendini değerlendirme becerisi kazandırdığını (**Madde 41**); proje ve performans görevlerinin öğrenciyi araştırma yapmaya sevk ettiğini (**Madde 42**) düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yüzde 68.3'ü “öğrenme alanlarının ayrı ayrı değerlendirilmesinin zaman aldığı, bundan dolayı farklı etkinliklere zaman kalmadığı (**Madde 26**)” görüşüne katılmamışlardır. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri ekseninde programın değerlendirme bölümünün yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından gerekli yeterliliklere sahip olduğu söylenebilir.

4.2.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır. Oluşturulan faktörlerde yer alan maddelere ilişkin görüşler sırasıyla cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu ve sınıf değişkenlerine göre ele alınarak, anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

4.2.5.1. Birinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Kıdem, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı

Birinci faktörü oluşturan programın genel yapısıyla ilgili maddeler, cinsiyet değişkenine göre ele alınarak, Kay-Kare Testi uygulanmıştır.

Tablo 17: Öğretmenlerin Birinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları

Maddeler	N	χ^2	sd	P
<i>Madde 1</i>	265	1,023	3	0,796
<i>Madde 27</i>	265	6,574	4	0,16
<i>Madde 31</i>	265	10,645	4	0,031
<i>Madde 32</i>	265	2,239	4	0,692
<i>Madde 37</i>	265	0,153	4	0,997

Analiz sonucunda 31. maddeye ilişkin $\chi^2=10,645$ ve $sd=4$ olarak belirlenmiş, anlamlılık değeri 0,031 olup bu değer 0,05'ten küçük ($p<0,05$) olduğundan öğretmenlerin otuz birinci maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 18: Öğretmenlerin Birinci Faktör Otuz Birinci Maddeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları

Madde 31: Öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir.																			
Hiç Katılmıyorum				Katılmıyorum				Kararsızım				Katılıyorum				Tamamen Katılıyorum			
Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	1	13	7	26	30	44	25	18	21	23	13	37	43	73	41	5	6	25	14

Tablo 18 incelendiğinde; kılavuz kitaplarının yeterli olduğu görüşüne, kadın öğretmenlerin yüzde 49'u, erkek öğretmenlerin yüzde 55'i "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" derecesinde fikirlerini belirtmişlerdir. Kadın öğretmenlerin yüzde 21'inin, erkek öğretmenlerin yüzde 13'ünün bu maddede kararsız oldukları görülmüştür. Tabloda yer alan frekans ve yüzdelere yola çıkılarak, Türkçe Öğretim Programını tanıtan ve nasıl uygulanacağını anlatan öğretmen kılavuz kitaplarını erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yeterli buldukları, bu konuda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha kararsız oldukları söylenebilir.

Birinci faktörde yer alan maddeler kıdem değişkenine göre Kay-Kare Testi uygulanarak ele alınmış, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bu analizde, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden yorumlanmamıştır.

Birinci faktörde yer alan maddeler sınıf mevcudu değişkenine göre ele alınmıştır. Yapılan Kay-Kare Testi işlemlerinde, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı (madde 1: %70, madde 27: %48, madde 31: %48, madde 32 ve 37: %64 olduğu) görüldüğünden kay-kare sonucu verilmemiştir. Sadece frekans ve yüzde işlemlerine göre yorum yapılmıştır.

Birinci faktörde yer alan maddeler sınıf değişkenine göre ele alınmıştır. Yapılan Kay-kare testi sonucunda; madde 1 (%50) , madde 27 (%44), madde 32 (%40), madde 37 (%40), beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden sadece frekans ve yüzde işlemlerine göre işlem yapılmıştır. Bu nedenle 31'inci maddeye ait anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 19: Birinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları

Maddeler	N	x²	sd	P
<i>madde 1</i>	265	6,620	12	0,882
<i>madde 27</i>	265	16,820	16	0,397
<i>Madde 31</i>	265	20,274	16	0,208
<i>madde 32</i>	265	14,818	16	0,538
<i>madde 37</i>	265	10,673	16	0,829

Otuz birinci maddeye ilişkin $x^2=20,274$, $sd=16$, $p=0,208$ olarak bulunmuştur. $P>0,05$ olduğundan otuz birinci maddeye ait görüşlerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.2.5.2. İkinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Kıdem, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı

İkinci faktör, programın kazanımlarıyla ilgili maddeleri içermektedir. İkinci faktörde yer alan maddeler, cinsiyet değişkenine göre Kay-Kare Testi uygulanarak yorumlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aşan 5,

35, 36 ve 39. maddeler değerlendirme dışında bırakılmıştır. 2, 6, 8 ve 15. maddelere ilişkin anlamlılık testine ilişkin sonuçlar Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20: Öğretmenlerin İkinci Faktör Maddelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-kare Sonuçları

Maddeler	N	χ^2	sd	P
madde 2	265	5,452	4	0,244
madde 6	265	5,231	4	0,264
madde 8	265	1,223	4	0,874
madde 15	265	9,474	4	0,05

Tablo 20 incelendiğinde, on beşinci maddeye ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Analiz sonucunda on beşinci maddeye ilişkin $\chi^2=9,474$ ve $sd=4$ olarak belirlenmiştir. Anlamlılık değeri 0,05 olup bu değer 0,05’e eşit ($p=0,05$) olduğundan öğretmenlerin otuz birinci maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin on beşinci maddeye ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre Kay-Kare testi uygulanarak incelenmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin İkinci Faktör On Beşinci Maddeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları

Madde 15: Kazanım ve etkinlikler öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmiştir.																			
Hiç Katılmıyorum				Katılmıyorum				Kararsızım				Katılıyorum				Tamamen Katılıyorum			
Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	1	3	2	18	21	41	23	31	36	35	20	30	35	88	50	7	8	11	6

Tablo 21 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin yaklaşık olarak yüzde 50’sinin kazanım ve etkinliklerin öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlendiğini düşündüğü, kadın öğretmenlerin yaklaşık olarak yüzde 36’sının bu konuda kararsız oldukları görülmektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerden bu maddeye katılmayanların oranının her iki cinsiyet için de yüzde 20’den fazla olması, programda yer alan kazanım ve etkinliklerin öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda

belirlenmesinde bazı sıkıntıların olduğunu, programda öğrencilerin seviyesine uygun olmayan kazanım ve etkinliklerin de bulunduğunu düşündürmektedir.

İkinci faktörde yer alan maddeler kıdem değişkenine göre Kay-Kare Testi uygulanarak ele alınmış, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bu analizde, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı (madde 2: %44, madde 5: %50, madde 6, 8, 15: %48, madde 35: %60, madde 36: %52 ve 39: %56 olduğu) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır. İkinci faktördeki maddeler, sınıf ve mevcut değişkenlerine göre de incelenmiş; fakat görüşler arasında bu değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.5.3. Üçüncü Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı

Üçüncü faktör, içerik (metin seçme ve işleme) ile ilgili maddeleri içermektedir. Bu maddelere ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Kay-Kare Testi uygulanarak yorumlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 24 ve 39. maddeler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Tablo 22: Öğretmenlerin Üçüncü Faktör Maddelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları

Maddeler	N	χ^2	sd	P
<i>madde 7</i>	265	4,417	4	0,352
<i>madde 9</i>	265	4,987	4	0,289
<i>madde 10</i>	265	13,72	4	0,008
<i>madde 11</i>	265	3,187	4	0,527
<i>madde 14</i>	265	1,968	4	0,742
<i>madde 20</i>	265	4,541	4	0,338
<i>madde 22</i>	265	3,566	4	0,468
<i>madde 29</i>	265	2,492	4	0,646
<i>madde 30</i>	265	1,077	4	0,898

Tablo 22 incelendiğinde, anlamlılık testi sonuçlarının $p > 0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan maddeler sırasıyla sınıf ve mevcut değişkenlerine göre yapılan Kay-kare testi sonuçları incelenmiş, analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.2.5.4. Dördüncü Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı

Dördüncü faktörde, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddelere ilişkin görüşlere cinsiyet, sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre Kay-kare testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, dördüncü faktördeki maddelere ilişkin görüşlerin cinsiyet, sınıf mevcudu ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.2.5.5. Beşinci Faktördeki Maddelere İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Sınıf Mevcudu ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı

Beşinci faktörde, programın değerlendirme bölümüyle ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddelere, Kay-Kare Testi uygulanarak cinsiyet değişkenine göre sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 23: Öğretmenlerin Beşinci Faktör Maddelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları

Maddeler	N	x²	sd	P
<i>madde 21</i>	265	0,421	4	0,981
<i>madde 23</i>	265	2,088	4	0,72
<i>madde 25</i>	265	1,946	4	0,746
<i>madde 26</i>	265	11,62	4	0,02
<i>madde 33</i>	265	6,651	4	0,156
<i>madde 34</i>	265	3,186	4	0,527
<i>madde 41</i>	265	2,132	4	0,712
<i>madde 42</i>	265	2,788	4	0,594

Tablo 23 incelendiğinde, beşinci faktörde yer alan yirmi altıncı maddeye ilişkin $x^2=11,62$ ve $sd=4$ olarak belirlenmiş, anlamlılık değeri 0,02 olup bu değer 0,05'ten küçük ($p<0,05$) olduğundan, öğretmenlerin yirmi altıncı maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Beşinci Faktör Yirmi Altıncı Maddeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kay-Kare Sonuçları

Madde 26: Öğrenme alanlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi fazla zaman alıyor.																	
Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum				Kararsızım				Katılıyorum				Tamamen Katılıyorum			
Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21	24	19	11	41	47	100	56	14	16	23	13	11	13	31	17	0	0
																5	3

Tablo 24 incelendiğinde, “Türkçe Öğretim Programında öğrenme alanlarının ayrı ayrı değerlendirilmesinin fazla zaman aldığı (**Madde 26**)” görüşüne erkek öğretmenlerin yaklaşık yüzde 56’sı **katılmıyorum** derecesinde katılmazken, kadın öğretmenlerin yaklaşık yüzde 47’si **katılmıyorum**, yüzde 24’ü ise **hiç katılmıyorum** derecesinde bu görüşe katılmamışlardır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre büyük çoğunluğu değerlendirmenin her bir öğrenme alanı için ayrı yapılmasını yaratıcı düşünmeyi geliştiren süreç için olumlu bulmuş, bu tür bir değerlendirmeyi zaman kaybı olarak görmemişlerdir.

Beşinci faktörde yer alan maddeler sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre Kay-kare testi uygulanarak incelenmiştir. Analiz sonucunda maddelere ilişkin görüşlerin kıdem, sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir.

4.2.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek için, öğretmenlerin ilköğretim Türkçe Öğretim Programına yönelik eleştiri ve önerilerini belirlemek amacıyla elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır. Araştırma için hazırlanan anketin dördüncü bölümünde, öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi geliştirebilmek için Türkçe Öğretim Programına ilişkin eleştiri ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Bu bölümde yer alan açık uçlu soru, ankete katılan 135 öğretmen tarafından cevaplandırılmıştır. Örneklem içinde eleştiri ve önerilerini belirten öğretmenlerin görüşleri, konularına göre tasnif edilip sekiz başlık altında toplanmıştır. Aynı başlık altında toplanan görüşlerin frekans ve yüzdeleri alınarak tablolar oluşturulmuştur.

Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yeterliliği

Öğretmenlerin kılavuz kitaplarının yeterliliği ile ilgili eleştiri ve önerileri, maddeler halinde yazılarak, frekans ve yüzdeleri Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Kılavuz Kitapların Yeterliliğine İlişkin Eleştiri ve Önerileri

Eleştiri ve Öneriler	f	%
Kılavuz kitaplar karışık hazırlanmış, kazanım-davranış birbirine girmiş	2	14,3
Dilbilgisi konularına programda ve kılavuz kitaplarda yer verilmeli	6	42,8
Yaratıcı drama örnekleri kılavuz kitaplarda yer almalı	3	21,4
Kılavuz kitapların yanında öğretmenlere görsel-işitsel materyaller verilmeli	2	14,3
Çoklu zekâ uygulamalarına yönelik daha fazla etkinlik bulunmalı	1	7,1
Toplam	14	100

Bu konudaki eleştiri ve öneriler incelendiğinde; öğretmenlerin kılavuz kitaplardaki kazanım ve davranışların ifade ediliş şeklini eleştirdikleri, kılavuz kitapların, programın uygulanma sürecinde çoklu zekâ ve yaratıcı dramayla ilgili ek etkinlik örnekleri ve görsel-işitsel materyallerle desteklenmesini, dilbilgisi konularının diğer öğrenme alanlarına dağılımının programda net bir şekilde belirtilmesini önerdikleri belirlenmiştir.

Programda ayrı bir öğrenme alanı olarak görülmeyen dilbilgisi, konuların işleniş biçimi yönünden de bazı değişikliklere uğramıştır. Sıfat, eylem, zamir, bağlaç, edat gibi sözcük türleri ilköğretimin birinci kademesinde kavram olarak verilmeyip, sadece cümle içindeki görevleri hissettirilerek tanımlanmaya çalışılmıştır. Örneğin sıfata “varlıkların özelliklerini belirten kelimeler” denilerek sıfatın cümle içindeki görevi anlatılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda görüş bildirenlerin yaklaşık yüzde 42,8’inin dilbilgisi konularının programda ve kılavuz kitaplarda yer almasını önermesi dilbilgisi konularının sınır ve içeriklerinin belirlenmesi açısından anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, bu durumdan dilbilgisi konularına yönelik belirsizliğin giderilerek, bu alandaki çalışmaların öğretmenin seçimine bırakılmaması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Türkçe Öğretim Programındaki Öğrenme Alanları

Öğretmenlerin öğrenme alanlarıyla ilgili eleştiri ve önerileri, maddeler halinde yazılmış, frekans ve yüzdeleriyle Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Öğrenme Alanlarıyla İlgili Eleştiri ve Önerileri

Eleştiri ve Öneriler	f	%
Bitişik eğik el yazısı zorunlu olmamalı. Bu uygulama, öğrencilerin daha düzensiz çalışmalar yapmasına sebep olmaktadır.	6	22,2
Bu programla öğrencilerin okuma hızları düşmüş, anlama ve anlatım becerileri olumsuz etkilenmiştir.	1	3,7
Yazı yazma kuralları kılavuz kitaplarda ve öğrenci ders kitaplarında, açık ve net bir şekilde yer almalı	7	25,9
Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmalı, ilgili kazanımlar açık ve yeterli seviyede olmalı	6	22,2
Yazılı anlatım çalışmalarına daha çok yer verilmeli	6	22,2
Bitişik eğik yazının 3. sınıftan itibaren öğretilmesine başlanılmalı	1	3,7
Toplam	27	100

Öğrenme alanlarıyla ilgili eleştirilere bakıldığında; bitişik eğik yazıda ısrar edilmesinin öğrencileri düzensiz çalışmalar yapmaya yönelttiği, programın öğrencilerin okuma hızını düşürdüğü, anlama ve anlatım becerilerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Öneriler incelendiğinde; öğretmenlerin programda dilbilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmasını ve ilgili kazanımların daha açık bir şekilde belirtilmesini, bitişik eğik yazı uygulamasının üçüncü sınıftan başlatılmasını, yazılı anlatım çalışmalarına daha fazla yer verilmesini ve yazı yazma kurallarının kılavuz kitaplarda ve öğrenci ders kitaplarında açık ve net bir şekilde yer almasını önerdikleri belirlenmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin yaklaşık olarak yüzde 25.9’unun yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımların kılavuz kitaplarda ve ders kitaplarında açık bir dille belirtilmesini önermesi dikkat çekicidir. Yaratıcı yazma, yaratıcı düşünmenin başkalarına aktarılması ve kayıt altına alınmasında kritik bir öneme sahiptir. Özellikle edebiyat sahasında yaratıcı çalışmaların yapılabilmesi için okunaklı, anlaşılır ve etkileyici tümceler kurulmasını sağlayan yazı yazma kurallarının bilinmesi gereklidir. Programda yaratıcı yazma çalışmalarının engellere takıldığı, bu konuda ders içi ve dışı

çalışma yapılması konusunda programda gerekli açıklama ve önerilerin olmadığı, kılavuz kitaplarda konuyla ilgili örnek etkinliklerin yer almadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, yazma alanında birtakım düzenlemelerin yapılmasının yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili eleştiri ve önerileri, maddeler halinde yazılarak frekans ve yüzdeleri alınarak Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Eleştiri ve Önerileri

Eleştiri ve Öneriler	f	%
Yaratıcı tekniklerle ders işlemek için süre yetersiz	2	11,7
Grup çalışmaları ve araştırma görevleri için sınıf ortamı uygun değil	1	5,8
Yaratıcı etkinliklere uygun metinler seçilmeli	6	35,2
Beyin fırtınası, yaratıcı drama ve tartışma yöntemlerine uygun konu ve metinlere yer verilmeli	4	23,5
Skeç, şiir, münazara gibi dil kullanımını zenginleştiren uygulamalara çok yer verilmeli; sınıf ortamı oluşturmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmeli	3	17,6
Tartışma-Altı şapkalı düşünce tekniği zorunlu ders olarak okutulmalı	1	5,8
Toplam	17	100

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin yüzde 35.2’sinin yaratıcı etkinliklere uygun metinlerin seçilmesini, yüzde 23.5’inin beyin fırtınası, drama ve tartışma yöntemlerine uygun konu ve metinlere yer verilmesini, yüzde 17.6’sının dil kullanımını zenginleştiren uygulamalara fazla yer verilmesini ve sınıf ortamının oluşturmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmesini önerdikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenler yaratıcı tekniklerle ders işlemek için sürenin yetersiz olduğunu ve grup çalışmaları ve araştırma görevleri için sınıf ortamının uygun olmadığını eleştiri olarak belirtmişlerdir. Bu konudaki öneri ve eleştiriler incelendiğinde; Türkçe Öğretim Programının, yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerin uygulanabileceği tema ve metin seçimi konusunda yetersiz olduğu, öğretmenlerin yaratıcı yöntem ve

tekniklerin uygulanabilmesi için uygun ortam, yeterli materyal ve süreye sahip olmadıkları söylenebilir.

Türkçe Derslerinde Kullanılan Ders Kitapları

Bu araştırma kapsamında en fazla görüş bildirilen konu, Türkçe öğretiminin en önemli materyallerinden biri olan ders kitaplarıdır. Bilindiği üzere, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan programla birlikte ders kitapları da ücretsiz dağıtılmaya başlanmıştır. Bu süre içerisinde, dağıtılan ders kitaplarının baskı kalitesinden içeriğini oluşturan metinlere kadar pek çok özelliği eleştirilmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çoğunun kitap için yazılmış olması, Türk ve dünya klasiklerinden çok az alıntı yapılması, kitapların kullanışlı olmaması, birkaç hafta içerisinde sayfaların dağılmaya başlaması öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde dile getirilmiştir. Anket verilerine göre, bu konudaki eleştiri ve öneriler maddeler halinde yazılarak, frekans ve yüzdeleri çıkarılmış, Tablo 28’de belirtilmiştir.

Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin yüzde 22’si Türkçe ders kitaplarındaki sıkıcı olmayan, ilgi çekici metinler seçilmesini, yüzde 16.5’i ise metinlerin uzun olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yüzde 15.7’si metinlerin öğrenci seviyelerine uygun seçilmesini önermişlerdir. Yine bu konuda görüş bildirenlerin yüzde 7’si seçilen metinlerin dilbilgisi konularıyla paralel içeriklere sahip olmasını (mesela, konu sesteş kelimeler ise metinde yeterli sayıda sesteş kelimenin yer alması), yüzde 6.29’u eğlenceli, motive edici; güncel, somut içerikli; yüzde kültürel değerlerimizi öğreten öyküler içeren metinlere yer verilmesini önermişlerdir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarıyla İlgili Eleştiri ve Önerileri

Eleştiri ve Öneriler	f	%
Sıkıcı olmayan, öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinler seçilmeli	28	22,0
Metinler uzun olmalı	21	16,5
Metinler, öğrenci seviyelerine uygun seçilmeli	20	15,7
Seçilen metinler, dilbilgisi konularıyla paralel içeriklere sahip olmalı	9	7,0
Eğlenceli ve motive edici metinlere yer verilmeli	8	6,29
Güncel, somut içeriklere sahip metinlere yer verilmeli	8	6,29
Kültürel değerlerimizi öğreten kısa tarihi hikayelere yer verilmeli	8	6,29
Metinler, toplumun sosyo-kültürel yapısına ve çevre şartlarına uygun olmalı	7	5,5
Yaratıcı metinlere yer verilmeli	6	4,72
Metinle ilgili görseller daha hoş, etkileyici ve ilgi çekici olmalı	6	4,72
Ders verici, öğütler içeren metinlere yer verilmeli	4	3,14
Beşinci sınıf metinleri değiştirilmeli	1	0,78
Birinci sınıf metinleri bitişik eğik yazı ile basılmalı	1	0,78
Toplam	127	100

Türkçe Öğretim Programının tematik yaklaşımla biçimlendirildiği düşünüldüğünde, Türkçe dersinde tema ve metin özelliklerinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkçe derslerinin orijininde çoğunlukla bir metin yer almakta, öğrenme alanları bu metnin ekseninde şekillenmekte, konular sarmal bir şekilde ilerleyerek işlenmektedir. Öğretmenin her kazanım için ayrı bir metin hazırlaması ya da temalar noktasında farklı düzenlemeler yapması, pratik anlamda mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, ders kitabı seçimi bilhassa ders kitaplarının içeriğini oluşturan tema ve metinlerinin seçiminde önceden belirlenmiş kriterlere özenle uyulması gerektiği düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinlikler

Öğretmenlerin Türkçe dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerle ilgili eleştiri ve önerileri maddeler halinde yazılmış, frekans ve yüzdeleri alınarak Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerle İlgili Eleştiri ve Önerileri

Eleştiri ve Öneriler	f	%
Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun değil	6	21,4
Bazı etkinlikler öğrenciye hiçbir kazanım sağlamıyor	4	14,3
Çalışma kitabındaki etkinlikler çok fazla	4	14,3
5N1K etkinliği çok faydalı	1	3,6
Çalışma kitapları daha anlaşılır olmalı	6	21,4
5N1K sorularının metinle uyumuna dikkat edilmeli	4	14,3
Anahtar kelimelerle ilgili daha fazla etkinlik olmalı	1	3,6
Okuduğu metinden soru çıkarma ile ilgili bölümler olmalı	1	3,6
Empati kurulmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmeli	1	3,6
Toplam	28	100

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin yüzde 21.4'ü çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını, yüzde 14.3'ü çalışma kitabındaki etkinliklerin çok fazla olduğunu, yüzde 14.3'ü bazı etkinliklerin öğrenciye hiçbir kazanım sağlamadığını, yüzde 3.6'sı 5N1K etkinliğinin çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 21.4'ü çalışma kitaplarının daha anlaşılır hale getirilmesini, yüzde 14.3'ü çalışma kitabındaki 5N1K sorularının metinle uyumuna dikkat edilmesi gerektiğini, yüzde 3.6'sı ise çalışma kitaplarında anahtar kelimelerle ilgili daha fazla etkinliğin bulunmasını, metinden soru çıkarma ile ilgili bölümlerin bulunmasını ve empati kurulmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmesini önermişlerdir.

Bu öneriler çerçevesinde, etkinlikler konusunun öğretmenin seçimine bırakıldığı bilincinin yerleşmesi, gerektiğinde öğretmenlerin kendi hazırladıkları çalışma yapraklarıyla öğrenme sürecini desteklemeleri gerektiği düşünülmektedir. Türkçe Öğretim Programı, sadece metinler konusunda değil, seçmeli temalar konusunda da teorik anlamda gerekli esnekliği göstermiştir. Fakat öğretmenin farklı metin seçmesi ya da tema oluşturması hem öğretmen, hem öğrenci açısından zaman ve emek bakımından masraflı bir süreçtir. Buna karşın öğretmenin, metinlerle ilgili farklı etkinliklere başvurması, çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri atlaması, bunların yerine alternatif

çalışmalar yaptırması mümkündür. Bu konudaki eleştirilerin çoğunun program kılavuz kitaplarının yeterince anlaşılır olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçe Öğretim Programının Kazanımları

Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programının kazanımları ile ilgili eleştiri ve önerileri Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30: Öğretmenlerin Türkçe Programının Kazanımlarıyla İlgili Eleştiri ve Önerileri

Eleştiri ve Öneriler	f	%
Görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili kazanımlara süre kalmıyor	2	12,5
Yazım kuralları ve defter kullanımı ile ilgili kazanımlar eklenmeli	5	31,3
Dilbilgisi konuları daha belirgin olarak yer almalı	5	31,3
Kazanımlarla ilgili daha çok materyal geliştirilmeli	1	6,3
Atatürkçülük konularına daha fazla yer verilmeli	1	6,3
Kazanımlar sınıf seviyesine uygun hale getirilmeli	1	6,3
Belirli gün ve haftalarla paralel işlenebilecek kazanımlar çoğaltılmalı	1	6,3
Toplam	16	100

Tablo 30 incelendiğinde, bu konuda görüş bildirenlerin yüzde 12.5’i görsel okuma ve görsel sunuyla ilgili kazanımlara süre kalmadığını, yüzde 31.3’ü yazım kuralları ve defter kullanımı ilgili kazanımların eklenmesini önermiş; yüzde 31.3’ü programda dilbilgisi konularının belirgin cümlelerle ifade edilmesini, belirtmişlerdir. Yine bu konuda görüş bildirenlerin yüzde 6.3’ü Atatürkçülük konularına daha fazla yer verilmesini önermektedir. Türkçe Öğretim Programında yer alan Atatürkçülük ile ilgili kazanımların, derslerde hep aynı metin ve cümlelerle, benzer olay ve bilgiler üzerinden verilmesi yaratıcı değildir. Bu konuda, Atatürk’ün hayatında yaratıcı düşünmenin gelişiminde katkı sağlayacak pek çok etkileyici örnek vardır. Atatürk’ün kişilik özellikleri ve hayatının çocukların anlama seviyelerine uygun farklı metinlerle işlenmesinin öğrenciler için daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkçe ders kitapları incelendiğinde, belirli gün ve haftalarla ilgili çok az metnin yer aldığı görülmektedir. İlköğretimde öğrencilerin, yerel ve evrensel pek çok değer bilincine varmasında belirli gün ve haftalarla ilgili okullarda yapılan etkinliklerin

önemli bir payı vardır. Bu nedenle, programda belirli gün ve haftalarla paralel ve eş zamanlı işlenebilecek kazanımların öğrenciler için faydalı olacağı, yaratıcı çalışmaların sergilenmesi için gerekli zeminin hazırlanmasının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Ders İşleniş Süreci

İlköğretim okulları birinci kademesinde 1, 2 ve 3. sınıflar için haftada iki ders, 4 ve 5. sınıflar için bir ders serbest okuma saati olarak programda düzenlenmiş, serbest okuma saatinde hikaye, masal, gazete, dergi gibi pek çok materyal kullanılması teşvik edilmiştir. Geriye kalan sürenin, Türkçe dersiyle ilgili sınıf düzeyinde kazanımlar için kullanılması öngörülmüştür.

Ders işleniş süreciyle ilgili öğretmenlerin eleştiri ve önerileri Tablo 31’de verilmiştir. Öğretmenlerin yüzde 9.09’u her metinde aynı etkinliklerin tekrarının öğrenciler için sıkıcı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin ders işleme süreciyle ilgili eleştiri ve önerileri incelendiğinde; öğretmenlerin yüzde 20’si, dilbilgisi ve yazım kurallarıyla ilgili etkinliklere daha fazla yer verilmesini önermektedir. Görüş bildirenlerin yüzde 7.27’si metin özelliklerinin değişmesini; yarım öyküyü yorumlama, görsel bir öyküyü tamamlama etkinliklerine daha fazla yer verilmesini önermektedir.

Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için kitap okuma alışkanlığının kazanılması, yönergeleri takip etme ve kaynak kitaplarda araştırdığı konuyu bulma becerilerinin edinilmesi çok önemlidir. Sebep-sonuç ilişkileri kurma, nitelikli sıralama yapma, benzer ve farklı yönlerin farkına varma gibi davranışların gelişimi için ders içi metin ve etkinliklerin seçiminin daha özenli yapılması gerekmektedir.

Tablo 31: Öğretmenlerin Ders İşleniş Süreciyle İlgili Eleştiri ve Önerileri

Eleştiri ve Öneriler	f	%
Aynı etkinliklerin her metinde tekrarı öğrenciler için sıkıcı olmaktadır	5	9,09
Sadece şehir hayatına ilişkin ders içerikleri öğrencilerin ilgisizliğine sebep olmaktadır	4	7,27
Metin anlamaya yönelik sorular yetersiz kalmaktadır	4	7,27
Dilbilgisi ve yazım kurallarıyla ilgili etkinliklere daha fazla yer verilmeli	11	20,0
Konu ile ilgili gerçek hayatta karşılaşılabilecek örnek olaylar tasarlanmalı	6	10,9
Yarım öyküyü tamamlama, görsel öyküleri yorumlama etkinliklerine sık sık yer verilmeli	4	7,27
Metin özellikleri değişmeli	4	7,27
Etkinlikler öğrenci seviyelerine uygun olmalı	4	7,27
Ders kitabı seçimi önemli	3	5,45
Kitap okumayı özendirici etkinliklere daha fazla yer verilmeli	3	5,45
Metin-etkinlik uyumuna dikkat edilmeli	3	5,45
Dördüncü ve beşinci sınıf metinlerine kısa piyesler konulmalı	1	1,81
Tema süreleri kitap harici farklı metinlerin işlenmesine olanak tanımalı	1	1,81
Öğrencileri araştırmaya yönlerecek etkinliklere yer verilmeli	1	1,81
Ders araç-gereçleri kolay temin edilecek şekilde belirlenmeli	1	1,81
Toplam	55	100

Tablo 31 incelendiğinde, bu konuda görüş bildirenlerin yüzde 7.27'si ders içeriklerinin sadece şehir hayatıyla ilgili olmaması gerektiğini belirtmiştir. 10.9'u konuyla ilgili gerçek hayatta karşılaşılabilecek örnek olayların tasarlanmasını önermiştir. Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında tartışılması ve çözümlenmeye çalışılması, herhangi bir konuya farklı açılardan bakılması ve hem şehir hem taşra hayatında işlevsel olabilecek yöntem-tekniklerle derslerin işlenmesinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkçe Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili eleştiri ve önerileri maddeler halinde yazılarak, frekans ve yüzdeleri alınarak Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Eleştiri ve Önerileri

Eleştiri ve Öneriler	f	%
Değerlendirmeye ayrılan süre yeterli değil	1	8,3
Değerlendirme ile ilgili formlar azaltılmalı	5	41,6
Proje ve performans görevleri amacına uygun yapılmalı	2	16,6
Değerlendirme daha sade hale getirilmeli	2	16,6
Değerlendirme ölçekleri pratik ve kullanışlı olmalı	2	16,6
Toplam	12	100

2005 Türkçe Öğretim Programı, ürünü değil süreci değerlendirmeye odaklanmış bir programdır. Bu nedenle, süreç ile ilgili çok sayıda gözlem formu, ürün dosyası, proje ve performans görevleri gibi değerlendirme materyalleri geliştirilmiştir. Söz konusu materyallerin kullanımı, kalabalık ve fiziki şartların elverişsiz olduğu sınıflarda öğretmen için ciddi problemleri beraberinde getirmektedir. Mesela, öğrenciler tarafından hazırlanması gereken proje ve performans ödevleri, öğrencilerin araştırma olanaklarına sahip olmadığı yerlerde öğretmen ya da veliler tarafından yaptırılmaktadır. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin her kazanım için gözlem formu doldurmaya vakti kalmamaktadır. Ölçme ve değerlendirme bölümü; kalabalık sınıflar, çevre şartlarının uygun olmadığı sınıflar ve birleştirilmiş sınıflı okullar göz önüne alınarak yeniden yapılandırılmalı, bahsedilen ortamlarda rahatlıkla kullanılabilecek alternatif değerlendirme araçları geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme bölümü ile ilgili eleştiri ve önerileri incelendiğinde; bu konuda görüş bildirenlerin Öğretmenlerin yüzde 8,3'ü değerlendirmeye ayrılan sürenin yeterli olmadığı görüşündedir. Yüzde 41,6'sı değerlendirme ile ilgili formların azaltılması gerektiği, yüzde 16,6'sı değerlendirme ölçeklerinin kullanışlı olmasını, proje ve performans görevlerinin amacına uygun yapılması ve değerlendirmenin sadeleşmesini önermiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. ÖZET, SONUÇ –TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının (1-5. sınıflar) yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi ile ilgili olan araştırmanın özeti yapılmış, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ele alınıp tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. ÖZET

1950’li yıllarda eğitimbilimcilerin akademik düzlemde tartışmaya başladıkları yaratıcı düşünme kavramı, bilgi çağının en çok konuşulup tartışılan konularından birini oluşturmaktadır. Yaratıcı düşünme, ekonomiden yönetimin değişik boyutlarına, bilimden teknolojiye hayatın hemen hemen her alanında problemlerin çözümünün bağlandığı tılsımlı bir anahtar gibi tanımlanmaktadır. Yaratıcı düşünme; bilgide problemleri ve boşlukları görme, fikir ve hipotezler geliştirme, özgün fikir üretimi, fikirler arasındaki ilişkiyi görme, düşünce parametrelerini geliştirerek yeni bileşimler elde etmek, sonuç olarak bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır (Erdener, 1994, 4).

Yapılan araştırmalar, yaratıcılığın öğrenmenin önemli bir boyutu olduğunu göstermektedir. Yaratıcı düşünme, bilginin kazanılması için hayatî öneme sahiptir; çünkü yaratıcılığın gelişimine elverişli ortamlar, çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur ve öğrenmeyi eğlence haline getiren etkili güdüleyiciler niteliğini taşır (Davaslıgil, 1984). Bu noktada; ilköğretim düzeyinden itibaren, öğrencilerin, yaratıcı düşüncelerini geliştirebilecekleri öğrenme yaşantılarının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda temel yaklaşımları, amaçları, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen-öğrenci rolleri ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin özellikleri ile okullarda verilen öğretimin niteliklerini belirleyen ilköğretim ders programlarının önemi büyüktür.

İlkokul programlarında 1924’den başlayarak 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968’de olmak üzere altı defa yeniden yapılanmaya gidilmiştir. 1997’de zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilkokul programı (1-5. sınıflar) ve ortaokul programı (6-8. sınıflar) birleştirilerek sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmuştur. Fakat bu programların bir bütün olarak yeniden yapılandırılması sağlanamamıştır. Programların

sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmesi için yapılan çalışmalar neticesinde 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanan yeni programlar, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Eğitimbilimdeki gelişmeler dikkate alınarak hazırlanan ilköğretim ders programları, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesini önemseyen çağdaş öğrenme yaklaşımlarını da dikkate almıştır.

Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, kullanılması ve amacına uygun ifade edilmesinde Türkçe öğretiminin ayrı bir önemi vardır. Anadili, bireylerin doğup büyüdükları çevrenin ve sosyo-kültürel ortamın bir ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve toplumun geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle algılayıp kavrar (Sever, 1997, 1). İnsanoğlu, ana dilinde duygularını yaşar, düşüncelerini ifade eder. Diline ne kadar hâkim olabilirse, yaratıcı fikirlerini o ölçüde anlayabilecek ve anlatabilecektir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminin ve Türkçe Öğretim Programının yaratıcılığın gelişimi açısından önemli bir yeri vardır. Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararıyla Türkçe (1-5. sınıflar) Dersi Öğretim Programı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Bu programın genel özelliklerini şöyle özetleyebiliriz:

1. Türkçe Öğretim Programı (MEB, TTKB, 2004, 13-15) sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerinin geliştirilmesi için değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi için hazırlanmıştır. Ayrıca iletişim kurma, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilere de önem verilmiştir.

2. İçeriklerin düzenlenmesinde tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Bu öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamıştır. Dilbilgisi konuları 1-5. sınıflar düzeyinde hafifletilmiş, konular öğretim sürecinde sezdirme yoluyla verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ara disiplinler tanımlanmış ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiştir.

3. Bitişik eğik yazı ikinci sınıfın ikinci döneminden birinci sınıf seviyesine alınmış ve okuma yazmanın öğretime bitişik eğik yazıyla başlanmıştır. Bitişik eğik yazının öğretimi gereği okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne hareket edilmiş, cümle çözümleme yöntemi bırakılarak “Ses Temelli Cümle Yöntemi” kullanılmıştır.

4. Davranışçı yaklaşımın ürünü olan hedef ve davranış ifadeleri terk edilerek “kazanım” ifadesi kullanılmıştır.

5. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma kavramlarına yer verilmiştir. Metinler sınıflandırılmış (şiir, öyküleyici metin, bilgilendirici metin, dinleme metni gibi), metinlerin özellikleri belirtilmiştir.

6. Türkçe Öğretim Programı yapılandırıcı yaklaşımı temel almış; çoklu zekâ kuramı, bireysel farklılıklara duyarlı ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından da etkilendirilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır.

7. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur.

8. Öğrenme-öğretme sürecinde somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili somut örneklerin verildiği görülmektedir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-yaşayarak” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinlikler de çoklu zekâ kuramına dayandırılmıştır.

9. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

10. Ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir.

11. “Öğretmen Kılavuz Kitapları” sayesinde “günlük plan” yapma çalışmalarına gerek kalmamıştır. Programın gereği olarak ders kitaplarının sayı ve türü değiştirilmiştir. Öğrencilere ders kitapları ve çalışma kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak dağıtılmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi, “2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünmenin gelişimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma için dört bölüm ve 42 maddeden oluşan

bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracının uzman görüşleri alınarak geçerliliği, Cronbach Alpha katsayısı 0,861 olarak tespit edilerek güvenilirliği sağlanmıştır. Veri toplama aracı, 2008-2009 öğretim yılında Tokat il merkezinde yer alan 28 ilköğretim okulunda görev yapan 314 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Geri dönen veri toplama araçlarından 265 tanesi geçerli sayılarak, bilgisayar programıyla verilerin analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde alma ve Kay-Kare Testi uygulanmış; analiz neticesinde bulgular yorumlanmıştır. Son bölümde açık uçlu soruyla istenilen eleştiri ve öneriler konu başlıklarına göre sınıflandırılarak, frekans ve yüzdeleriyle bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda beş başlık altında özetlenmiştir:

- Öğretmenlerin Programın Temel Yaklaşımları Hakkında Kendilerini Yeterli Bulma Düzeyleri
- Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntem ve Teknikleri Türkçe Dersinde Kullanma Sıklıkları
- Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programının Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Genel Görüşleri
- Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Sınıf düzeyi ve Sınıf Mevcudu Değişkenleri İle Karşılaştırılması
- Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programının Yaratıcı Düşünmenin Gelişmesine İlişkin Eleştiri ve Önerileri

5.1.1. Öğretmenlerin Programın Temel Yaklaşımları Hakkında Kendilerini Yeterli Bulma Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın temel dayanağını oluşturan öğrenme yaklaşımları ile programda yaratıcı düşünmeyi geliştireceği öngörülen yöntem ve teknikler konusunda kendilerini yeterli buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin program yaklaşımlarından çoklu zekâ, yapılandırıcılık, öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklara duyarlı öğrenme yaklaşımlarını bilme düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.1.2. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntem ve Teknikleri Türkçe Dersinde Kullanma Sıklıkları

Öğretmenlerin çoğunun yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerden beyin fırtınası ve yaratıcı dramayı *fazla*, vızıltı grupları ve zihin haritasını *orta* sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir.

5.1.3. Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programının Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Genel Görüşleri

2005 yılında yürürlüğe giren Türkçe Öğretim Programının (1-5. Sınıflar) programın genel yapısı, kazanımlar, içerik (metin seçme ve işleme), öğrenme- öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutları yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu programın genel yapısıyla ilgili temel yaklaşım ve modelleri, kılavuz kitapları, öğrencilerin yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurmasını yaratıcı düşünmenin gelişimi açısından olumlu bulurken, zorunlu temaların uygun olmadığını, derslerin öğretmen merkezli işlendiğini olumsuz durum olarak belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin çoğunun programın kazanımlarıyla ilgili özellikleri yaratıcı düşünme açısından olumlu bulduklarını göstermiştir. Öğretmenler, ankette programın metin seçme ve işleme ile öğrenme-öğretme süreciyle ilgili yer alan özelliklerini yaratıcı düşünmenin gelişimi açısından olumlu bulmuşlardır. Programın ölçme ve değerlendirme boyutu da yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından olumlu bulunmuştur.

5.1.4. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Sınıf Düzeyi ve Sınıf Mevcudu Değişkenleri ile Karşılaştırılması

Veri toplama aracının maddelerinin birinci boyutu olan programın genel yapısıyla ilgili görüşler, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; öğretmen kılavuz kitaplarını erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yeterli buldukları tespit edilmiştir. Birinci boyuta ilişkin görüşlerde mesleki kıdem, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Veri toplama aracının ikinci boyutu olan programın kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerine cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, *kazanım ve etkinliklerin öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlendiği* maddesine erkek

öğretmenlerin çoğunun katıldığı, kadın öğretmenlerin çoğunluğunun ise kararsız kaldıkları tespit edilmiştir. İkinci boyuta ilişkin görüşlerde mesleki kıdem, sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Veri toplama aracının üçüncü boyutu olan içerik ve dördüncü boyutu olan öğrenme-öğretme süreci ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anketin beşinci boyutu olan ölçme ve değerlendirme ile ilgili maddelere ilişkin görüşler, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; *öğrenme alanlarının ayrı değerlendirilmesinin fazla zaman aldığı* görüşüne kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre *daha yüksek oranda katılmadıkları* belirlenmiştir. Beşinci boyuta ilişkin görüşlerde mesleki kıdem, sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programının Yaratıcı Düşünmenin Gelişmesine İlişkin Eleştiri ve Önerileri

Veri toplama aracının dördüncü bölümünde eleştiri ve önerilerini yazan 135 öğretmenin verileri sekiz başlık altında toplanarak, frekans ve yüzdeleri alınmak suretiyle tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmenler; kılavuz kitaplarına, öğrenme alanlarına, öğretim yöntem ve tekniklerine, ders kitaplarına, çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere, kazanımlara, ders işleniş sürecine, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin eleştiri ve önerilerde bulunmuşlardır. En çok eleştiri ve öneri alan konular ders kitapları ve ders işleniş süreci olmuştur.

5.2. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar; Türkçe Öğretim Programının temel yaklaşımları, programda yer alan öğrenme alanları, programın kazanımları, yöntem ve teknikler, ilk okuma-yazma öğretimi, Türkçe ders ve çalışma kitapları olmak üzere toplam altı başlık altında kısaca tartışılmıştır:

5.2.1. Programın Temel Yaklaşımları

2005 Türkçe Öğretim Programı, yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretim sürecinde öğretmenin rolü, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir. Ancak

araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, Türkçe derslerinin öğretmen merkezli işlendiği görüşündedir.

Araştırma için geliştirilen veri toplama aracının birinci bölümünde, öğretmenlerin programın temel yaklaşımlarını bilme durumları hakkında öz değerlendirme yapmaları istenmiş; araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu bu yaklaşımları *fazla* ve *çok fazla* düzeylerinde bildiklerini ifade etmişlerdir. Hatta bu araştırmada, öğrenci merkezli yaklaşımları çok az düzeyinde bildiğini belirten öğretmen yoktur. Bu bağlamda Ergüder ve diğerleri (2005) hazırladıkları program değerlendirme raporunda, Türkçe Öğretim Programını temel yaklaşımlar bakımından olumlu bulmuş; Şahin (2007) araştırmasında, programın öngörülerinin büyük oranda başarıldığını saptamıştır. Bu noktada, kuramsal anlamda öğrenci merkezli yaklaşımları bilen öğretmenlerin Türkçe derslerinin öğretmen merkezli işlenebildiğini düşünmelerinin başka sebepleri olduğu düşünülmektedir. Yapılan hizmet içi eğitimlerde, öğretmenlerin bu yaklaşımları örnek uygulamalarla yaparak-yaşayarak tecrübe etmelerinin sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, programın temel dayanağı olan yaklaşımların kullanıldığı örnek etkinliklerin sayısının öğretmen kılavuz kitaplarda arttırılmasının gerektiği görüşündedir. Yine bu durum da, öğretmenlerin teorik olarak bildiğini düşündükleri yaklaşımları derslerde nasıl uygulayacakları, uyarlayacakları hakkında bazı sıkıntılarının olduğunu göstermektedir.

5.2.2. Programın Kazanımları

Türkçe Öğretim Programında hedef ve amaç yerine “kazanım” kavramı kullanılmıştır. Araştırma için hazırlanan veri toplama aracının dördüncü bölümündeki açık uçlu soruya önerilerini yazan öğretmenlerin çoğu, dilbilgisi ve yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımların yeterince net ve kapsamlı olmadığı görüşündedir. Bazı öğretmenler de kazanımların konulara göre dağılımının karışık olduğunu belirtmişlerdir. Kazanımlarla ilgili bir eleştiri de, bazı kazanımların sınıfta yaparak-yaşayarak öğrenilmesinin güç olmasıdır. Temayla ilgili bazı etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleştirmenin zorluğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ergüder ve çalışma grubu (2005) da kazanım ve davranışlarda bildirilen yargılarda genellik ve özellik bakımından bir tutarlılık olmamasını eleştirmişlerdir.

Özellikle imla kuralları ile ilgili kazanımların artırılması, kapsamlı hale getirilmesi öğretmenler tarafından önerilmiştir. Öğrencilerin defter tutma becerilerinin çok zayıf olması dile getirilerek, bu durum yazmayla ilgili kazanımların net bir şekilde yazılmamasına bağlanmıştır. Sidekli ve çalışma grubunun (2008) üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın bulguları da öğrencilerin bu programla yazma becerilerinin zayıfladığını, çok fazla düzen ve imla hatası yaptıklarını desteklemektedir.

Tematik yaklaşımı benimseyen Türkçe Öğretim Programında zorunlu temaların olmasını, öğretmenler yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından olumsuz bulmuşlardır. Zorunlu ve seçmeli temaların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve çevre şartları dikkate alınarak belirlenmesi önemlidir. Her okulun fiziki şartları ve olanakları eşit olmadığı gibi her öğrencinin ilgi, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeyleri de denk değildir. Temalar hazırlanırken bu gerçek göz ardı edilmemelidir.

5.2.3. Öğrenme Alanları ile Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe derslerinde, dil bilgisinin anlama ve anlatım etkinliklerinden kopuk ve soyut bir şekilde ele alınması Türkçe öğretiminin önemli sorunlarından biridir. 2005 Türkçe Öğretim Programında dil bilgisinin dört temel öğrenme alanının (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içinde verilmesi söz konusu sorunun çözümünde etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda Ergüder ve diğerleri (2005) dilbilgisi konularının diğer öğrenme alanlarına yayılmasını olumlu bulmuşlardır.

Ancak metinlerle dilbilgisi konularının birbirine paralel ilerlememesi öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Programda dilbilgisi konularının seçiminde yer yer ilginç durumlar dikkat çekmektedir. Ünlü düşmesi kuralına yer verilirken süresiz sert sessizlerin yumuşaması kuralına yer verilmemesini belli bir mantığa dayandırmak güçtür. Görüşlerini yazan öğretmenler, “Birbirine bağlı cümleleri ayırmada noktalı virgül kullanma” ya yer verilirken; sıfatlara ya da zarflara yer verilmemesini de tartışmışlardır. Sıfat ve zarflar, özellikle betimlemeleri daha anlaşılır kılan sözcük türleridir. Yine bunlar ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin günlük konuşmalarında yer alan sözcük türleridir. Öğrencilerin bu sözcük türlerini bilinçli kullanmaları önemlidir.

Öte yandan görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir başlık altında ele alınmış olması olumsuz durumlara yol açabilir. Çünkü görüş bildiren kimi öğretmenler, ders süresinin farklı etkinlikleri uygulamak için yetersiz olduğunu, görsel sunu ile ilgili bazı çalışmalara hiç zaman kalmadığını belirtmişlerdir. Bu noktada Ergüder ve diğerlerinin

(2005) görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının bağımsız olmasını olumsuz bulmaları bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, her öğrenme alanının ayrı değerlendirilmesinin fazla zaman almadığını, proje ve performans görevlerinin öğrencileri araştırmaya sevk ettiği, öğrencilere sorumluluk kazandırdığını belirtmişlerdir. Ergüder ve diğerleri de (2005) ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklama, yaklaşım ve örnek ölçme araçlarının yer almasını olumlu bulmuşlardır. Araştırmada görüş belirtenlerin bir kısmı ise, proje ve performans görevlerinin amacına uygun yapılmadığını, ölçme ve değerlendirme envanterlerinin fazla zaman ve emek harcanmasına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Anılan (2008) da Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirmede kullanılan formların zaman alıcı ve öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduğunu saptamıştır. Bu noktada bu araştırmanın bulguları söz konusu araştırmalarla örtüşmektedir.

5.2.4. Türkçe Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yapılan araştırmada *Çok fazla* sıklıkta en çok kullanılan yöntemin soru-cevap, *fazla* sıklıkta en çok kullanılan yöntemin problem çözme, *az* sıklıkta en çok kullanılan yöntemin vızıltı grupları tekniği olması manidardır. Problem çözme daha çok sosyal ve fen bilimlerde hayatta karşılaşılan gerçek problemler üzerinden problem çözme aşamaları takip edilerek, öğrenciye bilimsel çalışma yöntem ve ilkelerini öğretmeyi ve öğrencilerde bilimsel bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştiren problem çözme yönteminin Türkçe dersinde kullanılması imkânsız değildir; ancak *fazla* sıklıkta kullanılması manidardır. Araştırmaya göre öğretmenlerin *az* sıklıkta en çok kullandıkları yöntem olan vızıltı grupları ise, hemen hemen her konuda kullanılabilecek bir tartışma tekniğidir. Dinleme ve konuşma öğrenme alanlarıyla yakından ilgilidir.

Öğretmen kılavuz kitaplarında hangi konuda hangi tekniklerin kullanılabileceği belirtilmiştir, seçim öğretmene bırakılmıştır. Ancak araştırma bulgularına dayanarak öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda daha fazla uzman desteğine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

5.2.5. İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma ve yazma öğretimine ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, bitişik eğik yazının

zorunlu olmasının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini olumsuz etkilediği görüşüne katılmıştır. Bitişik el yazısının eğik olması, programda ve kılavuz kitaplarda ısrarla vurgulanmıştır. Bu durumun yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından olumlu olduğu söylenemez. Bu noktada Ergüder ve çalışma grubu da (2005) bitişik eğik yazının kullanılma zorunluluğunu olumsuz bulmaktadırlar.

Veri toplama aracının dördüncü bölümünde görüş bildiren öğretmenlerin geneli, ses temelli cümle yöntemini ve bitişik eğik yazı uygulamasını başarılı bulmamıştır. Öğrencilerin bu yöntemle, öğrencilerin okumalarının akıcılıktan yoksun olduğu, okuduğunu anlama becerilerinin olumsuz etkilendiği görüşündedir. Çetinkaya (2008) bitişik eğik yazının okuma becerisini olumsuz etkilediğini saptarken, Bay (2008), ses temelli cümle yönteminin okuma becerisini geliştirdiğini araştırmasında belirlemiştir.

5.2.6. Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları

Öğretmenlerin çoğunluğu, programda belirtilen metin özelliklerini ve metin işleniş sürecinde yapılan etkinlikleri yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından olumlu bulmuştur. Ancak görüş bildiren öğretmenlerin geneli, ders kitaplarında yer alan metinlerin uzun ve sıkıcı olduğunu; yaratıcı, eğlenceli, güncel, ders verici, öğüt içeren metinlere daha fazla yer verilmesi ve metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olması gerektiğini; metinlerle ilgili görsellerin daha renkli ve ilgi çekici bir hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda Anılan'ın (2008) ders kitaplarındaki metinlerin uzun ve öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu ve dinleme metinlerinin sıkıcı olduğunu saptamış olması araştırmanın bu konudaki bulgularını desteklemektedir.

Ders kitaplarında yer alan metinlere bakıldığında, kitap için özel hazırlanmış metinler dikkat çekmektedir. Ders kitaplarında kitap için hazırlanmış metinler yerine edebi ve kültürel zenginliğimizin ürünü olan eserlerden alıntı metinlerin yer almasının, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması yönünde faydalı olacağı söylenebilir. Ders kitaplarında öğrencilerin seviyesi ve çevre şartlarının dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çoğu, ders kitaplarındaki metinlerin dilbilgisi konularıyla, çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin ders kitaplarıyla paralel olmadığı görüşündedir. Çalışma kitapları, öğrenciye temayla ilgili farklı öğrenme yaşantıları düzenlemede yardımcı olması beklenen bir materyaldir. Bu amaca hizmet ettiği kadar öğrenim sürecinde bir anlam ifade eder. Bu konuda Akyol da (2008) ders ve çalışma

kitaplarındaki soru ve etkinliklerin genellikle metin dışı ve metinler arası uygun olmadığını ve basit düzey zihinsel becerileri kullanmayı gerektirdiğini tespit etmiştir. Yine bu konuda Karadağ (2008) çalışma kitaplarındaki etkinlik sayısının fazla olduğunu belirleyerek, ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesini önermiştir. Söz konusu araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak;

2005 Türkçe Öğretim Programına getirilen eleştirilerin; dilbilgisi konularının soyut ve belirsiz ele alınması, yöntem ve tekniklerle ilgili etkinliklerin az olması, derslerde kullanılan metinlerin yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi açısından yeterli olmayışı, okulların fiziksel şartlarının kazanımlar için uygun olmaması ve yazma öğrenme alanıyla ilgili genel kuralların açık belirtilmemesi üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Öğretim programları her zaman geliştirilmeye ihtiyaç duyabilir çünkü hayat sürekli değişmektedir. Özellikle ana dil öğretimiyle ilgili programların belli periyotlarda değişikliklere uğraması kaçınılmazdır. Çünkü dil, canlı bir varlıktır.

Bu bağlamda, 2005 Türkçe Öğretim Programında, yaratıcı düşünme becerisi geliştirilmesi hedeflenen becerilerden biridir. Program yaratıcı düşünmenin gelişimine etkisi açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu tarafından kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci, metin seçme ve işleme, ölçme ve değerlendirme boyutlarında olumlu bulunmuştur. Ancak yeni programların başarılabilmesinde en önemli engel SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) gibi öğrenci ilgi, yetenek ve değerlerini dikkate almayan, çoğunlukla bilgi ve kavrama becerileri üzerine kurulu akademik sınavlardır. Bu sınavlar, anlayışları ve araçları değiştirilmedikçe, öğrenciler okul ve dersane arasında bir ikilem yaşamak zorunda kalacaklardır. Öğretmenler öğrenci ve aile baskısıyla karşı karşıya gelerek yeni programların amaç, içerik ve yöntemleriyle sınava hazırlanmak arasında bir tercih yapmak zorunda kalacaklardır.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak yapılan öneriler, “İlköğretim Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerini

Geliştirmesine İlişkin Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler” alt başlıkları halinde aşağıda verilmiştir.

5.3.1. İlköğretim Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmesine İlişkin Öneriler

İlköğretim Türkçe Öğretim Programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştiren bir program olabilmesi için sunulabilecek bazı öneriler aşağıda maddeler halinde yazılmıştır:

1. Öğretmen kılavuz kitapları görsel-işitsel materyallerle desteklenmelidir. İçerik olarak yaratıcı drama ve altı şapkalı düşünce tekniği gibi yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerle ilgili ve çoklu zekâ kuramını temel alan örnek etkinliklere yer verilmelidir. Örnek etkinlikler, öğretmenlerin kendi sınıflarında rahatlıkla uyarlayabilecekleri içeriklere sahip olmalıdır.

2. Türkçe dersinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler, daha geniş kapsamlı ele alınmalıdır. Örnek olay yöntemi, vızıltı grupları, nitelik sıralama, altı şapkalı düşünce tekniği gibi yöntem ve tekniklerin programda yer almasının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

3. Hizmet içi eğitim kapsamında eğitimbilimdeki son gelişmelere paralel modern öğrenme yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknikleri, diğer ülkelerde ana dil öğretiminin nasıl yapıldığına dair araştırma ve incelemeler öğretmenlerle paylaşılmalıdır.

4. Türkçe ders kitapları ve çalışma kitapları, öğrenci seviyesi ve çevre şartları dikkate alınarak, eğitim bölgeleri oluşturulmalı; kitaplar her bölgede uzman kişilerle oluşturulacak heyetlerce seçilmeli, gerekirse hazırlanmalıdır.

5. Türkçe öğretiminde tema tasarımları dikkatlice ele alınmalıdır. Bütün temalar aynı şekilde tasarlanmamalı konuya göre farklı tema tasarımlarına başvurulmalıdır. Tema içerisindeki metinlerin sınıflandırılması daha dikkatli yapılmalı, bilgi verici metinler ile hikâye edici metinler birbirine karıştırılmamalıdır. Görseller içerikle örtüşmeli, metinle ilgili sorulan sorular farklı düzeylerde zihinsel işlemleri gerektirmelidir. Hikâye edici metinler kendi içerisinde çeşitlendirilmeli, hikâyelerin yanında masal, fabl vb. türlere de önem verilmelidir.

6. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 ilköğretim Türkçe Öğretim Programı ile gündeme gelen görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının ve buna yönelik

etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerek duyulan donanım ve materyal eksikliğini gidermelidir.

7. Yeni program oluşturulurken ülkenin sosyo-ekonomik şartları dikkate alınmalı ve bu çalışmaların daha uzun bir zaman diliminde yapılması gerekmektedir. Programın uygulanması başlamadan önce gerekli ortam şartlarının (sınıf büyüklüğü ve öğrenci sayısı, gerekli araç gerecin temini) belli bir düzen içerisinde olması ve programa uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

8. Türkçe dersinde kullanılan öğretmen kılavuz kitapları daha ayrıntılı hazırlanmalı ve yazı karakterleri uygun puntoyla basılmalıdır.

9. Türkçe dersinde kullanılan öğrenci ders ve çalışma kitaplarının baskı kalitelerine dikkat edilerek, öğrencinin rahat kullanabileceği şekilde tasarlanmalıdır.

10. Türkçenin dilbilgisi konularına ağırlık verilerek bu konuyla ilgili daha çok etkinlik yapılmalıdır. Ders kitabında yer alan metinler dilbilgisi konularıyla uyumlu olmalıdır. Metinler dilbilgisi konularına göre içerik çözümlemede kullanılabilir. Dilbilgisi konularının öğrenimi ile ilgili yaratıcı teknikler geliştirilmeli ve Türkçe derslerinde uygulanmalıdır.

11. İlköğretim Türkçe derslerinde resimlerle ilgili tahminlerde bulunma ve verilen resimlerden yola çıkarak hikâye oluşturma çalışmalarının yanı sıra, kendilerini düşündükleri durum içinde görme ve varsayma etkinliklerine de yer verilmelidir. Bu çalışmalarla öğrencilere kendilerini daha rahat ve akıcı, farklı boyutlarda düşünerek (esnek) ve orijinal ürünler tasarlayarak (özgünlük) ifade edebilme imkânı sağlanmalıdır.

12. İlköğretim Türkçe derslerinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere, her temada ders konularıyla paralel şekilde daha fazla sayıda yer verilmelidir.

13. Öğretim programında yer alan konuların süresi, önerilen etkinlikleri uygulama süresiyle uyumlu olmalı ve öğretmenlerin konuları yetiştirme kaygısı taşıması önlenmelidir. Ayrıca her temayla kazandırılması gereken kazanımların konulara dağılımı anlaşılır tablolarla özetlenmeli, kazanım sayısı tema süresine göre ayarlanmalıdır.

14. Hazırlanan etkinlikler farklı öğrenci düzeylerine ve ilgisine, yerel özelliklere ve okul koşullarına uygun hazırlanmalıdır. Çalışma kitaplarında sunulan etkinliklerle ilgili olarak öğretmenlere uygulama boyutunu kavramada yardımcı olacak örnekler sunulmalıdır. Ayrıca öğretmenlere yönelik, yaratıcı düşünme becerisi ve yaratıcı

düşünme becerisini öğrencilerde geliştirme konularında detaylı bilgiler edinebilmeleri için uzmanlar tarafından hazırlanacak hizmet içi eğitim kursları verilmelidir.

15. Öğretmenler, yalnızca kitaplarda verilen örneklerle sınırlı kalmamalı; kendi etkinliklerini geliştirmeli, öğrencileri de etkinlik hazırlamaya ve uygulamaya teşvik etmelidir.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Yapılacak araştırmalarda Türkçe dersi etkinliklerinin farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.

2. Araştırmacılar, Türkçe dersi etkinliklerinin farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini inceleyebilir.

3. Öğretim sürecinde yaratıcı düşünme alt boyutlarından esneklik alt boyutunu ve gelişimini etkileyen faktörler incelenebilir.

4. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi üzerine öğrencilere yönelik deneysel bir çalışma yapılabilir.

5. Türkçe dilbilgisi konularının öğretimine özgü yaratıcı teknikler geliştirmek amacıyla bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyol, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). Ders Kitaplarındaki Metin Yapıları ve Öğretim Açısından Analizleri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 712-717.
- Akbayır, S., Baki, A., Baysal, N., Çepni, S. ve Öztürk, C. (2006). **Öğretenler ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla Yeni İlköğretim Programları (1-5.Sınıflar)**. (1.Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Aksoy, G. (2005). **Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Anılan, H. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 783-791.
- Aral, N. (2004) “Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi”. **Çoluk Çocuk Dergisi**. (36), 23-25.
- Argüden, Y. (2007). “Yönetim Kurullarında Eleştirel Düşünme”. [Erişim tarihi: 06.06.2007]:http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgiagaci&newpage=29
- Arık, İ. A. (1990). **Yaratıcılık**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ataman, A. (1993). “Eğitim Sürecinde Yaratıcılık”. **Türk Eğitim Derneği Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı**. Ankara: TED Yayınları.
- Ataman, M. (2009). **Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri (Yaratıcı Drama Yöntemi ile)**. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Atkıncı, H. (2001). **İlköğretim Birinci Kademe Eğitim Programlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Balcı, B. (2006). “Öğretmen Yetiştirmede Teknoloji Kullanımı”. [Erişim Tarihi: 02.05.2006]:www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Teknoloji/Bildiri/t323d.pdf
- Baş, G. (2009). “Sınıf Yönetiminde Çoklu Zekâ”. **Eğitim Dergisi E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi**. (22). [Erişim tarihi: 22.01.2010]: http://www.egitisim.gen.tr/gokhanbas_syzeka.htm
- Bay, Y. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğrenen İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 744-749.
- Bender, M. T. (2006). **Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Yaratıcılık İlişkileri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bentley, T. (1999). **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık** (Çev.: Onur Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Bessis, P., Jaqui H. (1973). **Yaratıcılık Nedir?** (Çev.: Dr. Süheyl Gürbaşkan). İstanbul: İstanbul Reklâm Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı**. (9. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1999). **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çellek, T. (2001). “Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu”. **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi**. (741), 18-19.
- Çellek, T. (2003). “Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık”. **PIVOLKA Dergisi**. 2 (8), 3. [Erişim tarihi: 12.01.2005]: <http://www.elyad.baskent.edu.tr/pivolka/pivolka08.pdf>
- Çetingöz, D. (2002). **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Çetinkaya, Ç. (2008). İlköğretim 1. Sınıf Ebeveynlerinin 2004 İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Programına İlişkin Görüşleri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 708-711.
- Davaslıgil, Ü. (1994). “Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Deneysel Bir Araştırma”. **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 6, 53-68.
- De Bono, E. (2002). **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirci, C. (Ocak/ 2000). “Eleştirel Düşünme”. **Eğitim ve Bilim**. 25 (115), 9.
- Demirci, C. (2004), “Yaratıcı Düşünme” [Erişim tarihi: 20.12.2009]: <http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php?name=News&file=article&sid=55>
- Demirel, Ö. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doğan, N. (2005). **Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı Öğrenme. Editör: Ali Şimşek. **Sınıfta Demokrasi**. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Doğanay, A. (2002). Yaratıcı Öğrenme. Editör: Ali Şimşek. **Sınıfta Demokrasi** (3. Baskı). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Duman, B. (2004). **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dünya Bankası (2005). **Turkey Education Sector Study. Report Number 32450-TU**. World Bank Publication. [Erişim tarihi: 15.06.2006]: <http://egt.kou.edu.tr/ismetsahin/kouepg/raporlar/worldbank2005.pdf>
- Ergüder Ü. , Terzioğlu T. , Tekeli İ. , Kağıtçıbaşı Ç. , Gürkayanak İ. , Sevük S. , Aşkar P. (2005). **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu**. [Erişim tarihi: 02.01.2010]: <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>
- Ergün, M., Özdaş A. (1997) **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. [Erişim tarihi: 21.12.2009]: <http://egitim.aku.edu.tr/metod02.htm>.
- Eskicumalı, A. (2003). “Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946”. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim**

- Dergisi. 19 (2).** [Erişim tarihi: 10.01.2005]: http://edjournal.boun.edu.tr/articles/buje1922_ahmet_eskicumali.pdf
- Edwards, C.P., Springate, K.W. (1995). “Inviting Children into Project Work”. **Dimensions of Early Childhood.** [Erişim tarihi: 11.06.2009]: <http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Creativity.html>
- Eğitim Terimleri Sözlüğü. (1974). [Erişim tarihi: 19.12.2009]: <http://tdkterim.gov.tr>
- Erginer, E. (2000). **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N., Erden M. (1987). **Eğitim Bilimine Giriş.** (2. Baskı). Ankara: Kadioğlu Mat..
- Göğüş, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.** Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2005). “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?”. **Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005).** Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Güneş, F., Akyol, H. (2005). **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Güven, S. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”. **Milli Eğitim Dergisi, 36 (177),** 224 – 237.
- Horoğlu, Ş. (1998). “Öğretmenlerin Yakın Gelecekteki Rollerine İlişkin Görüşleri”. **Eğitim Yönetimi. 4 (14).**
- Kan, A.Ü. (2006). **Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karadağ, R. (2008). Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008).** Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 718-722.
- Karadeniz, A. (2006). **Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kavcar, C. (1999). **Edebiyat ve Eğitim**. (3.Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1997). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kazancı, O. (1989). **Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Eğitim**. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kılıç, İ. Y. (2008). **Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kirst, W. , Diekmeyer, U. (1978). **Yaratıcılık Eğitimi** (Çev.: Fatma S. Aksoy) İstanbul: Evrim Bilimsel Eğitim Araçları A.Ş.
- Komisyon, MEB, TTKB. (2000). **İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Komisyon, MEB. (2001). **Öğrenme Ürünleri ve Eğitimi**. Ankara: T.C. MEB Projeler ve Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Komisyon, MEB, TTKB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Koray, Ö. (2004). “Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri”. **X111. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz 2004)**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Korkmaz, H. (2002). **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2006). “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”. [Erişim tarihi: 15.06.2009]: www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/.../IKORKMAZ.PDF

- Laius, A., Rannikmae, M. (2005). "The Influence of STL Teaching on Students' Creative Thinking", Cresils Contributions of Research to Enhancing Students' Interest in Learning Science. Barcelona; Esera. [Erişim tarihi: 10.01.2009]: <http://na-serv.did.gu.se/ESERA05/cd/esera.htm>
- Lemons, G. (2005). "A Qualitative Investigation of College Students' Creative Selfefficacy". University Of Northern Colorado. [Erişim tarihi: 02.06.2008]: <http://gradworks.umi.com/32/02/3202456.html>
- Mayer, E. R. (1992). "Cognition and Instruction: Their Historic Meeting within Educational Psychology." **Journal of Educational Psychology**. **84** (4), 411.
- MEB, YDB. (řubat 2009). **Tebliğler Dergisi**. Sayı: 2617.
- Nas, R. (2003). **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Özcan, S. (2009). **Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (1997). **Öğrenme ve Öğretme** (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (1998). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). **Öğrenmeye Farklı Bir Bakış: Yapılandırmacılık, Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). **Öğrenme Ve Öğretme** (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, R. (2004). Okullarımızda Türkçe Eğitimi. **XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi, (6-9 Temmuz 2004)**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, Malatya.
- Palandökenlier, İ. Y. (2008). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Rıza, E. T. (2000). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rıza, E. T. (2001). "Yaratıcılıkta Neler Aranır". **Yaşadıkça Eğitim**. 72, 8-15.
- Samurçay, N. (1983). Zeka ve Yaratıcılık. **Eğitim ve Bilim**. 8 (45), 4-12.
- San, İ. (1979). **Sanatta Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**. (2. Baskı) Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Seferlioğlu, S.S. (2004). “Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim”. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. (58). [Erişim tarihi: 02.01.2010]: [http:// yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm)
- Sel, R. (1976). **Anaokulunda Oyun**. (3. Baskı). Ankara: Kadioğlu Mat.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara.
- Sever, S. (2005). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretim Anlayışı. **Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005)**. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Sidekli, S., Coşkun, İ., Gökbulut, Y. (2008). İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 700-703.
- Starko, A. J. (2001) **Creativity in the Classroom Schools of Curious Delight**. (Second Edicition). London: Lawrence Erlbaum Associates, p.25.
- Sungur, N. (1988). **Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği-EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme**. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sungur, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım.
- Sungur, N. (2001). **Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar**. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”. **İlköğretim Online**. 6 (2), 284-304. [Erişim tarihi: 15.09.2006]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şahin Yanpar, T. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, M. (2009). **İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tezci, E., Gürol, A. (2003). “Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık”. [Online]: **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**. 2(1), Article 8.
- Titiz, T. (1998). **Ezbersiz Eğitimin Yol Haritası**. İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Topbaş S. , Demirel Ö. , Koç S. , Odabaşı F. , Namlu A. G., Yangın B., Müftüoğlu G. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, E., Toy, B.Y. (2007). “Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulaması Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Öğretime Planlama ve Değerlendirme Ders Örneği”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 5 (3), 405-433. [Erişim tarihi: 15.06.2009]:
http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2007_cilt5/sayi_3/405-436.pdf
- Tosunoğlu, M., Melanlıoğlu, D. (Nisan 2006). “Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi”. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Gazi Üniversitesi, Ankara, 14–16.
- Tosunoğlu, M.; Tosunoğlu, N.; Arslan, F. (2008). “2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre Yapılan İlk okuma ve Yazma Öğretiminin Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi”. **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**. (2).
- Turan, Ş. (2000). **Türk Kültür Tarihi**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Turan, M., Akpınar, B. (2008). “İlköğretim Türkçe Dersi İlkokuma–Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 18 (1), 121-138.
- Ülgen, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. (3. Baskı). İstanbul: Kurtiş Matbaası.
- Üstündağ, T. (2003). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ünver, G. (2007). Yansıtıcı Düşünme. Editör: Özcan Demirel. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yan, L. (2005). “An Investigation of the Relationship Between the Open-endedness of Activities and the Creativity of Young Children”. **A Dissertation**. M. Ed. University of New Orleans.
- Yapıcı, Ş., Yapıcı M. (2006). “Çocukta Bilişsel Gelişim”. **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**. 6 (1). [Erişim tarihi: 12.12.2009]:
<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=263>

- Yenilmez, K., Yolcu, B. (2007). “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı”. **Sosyal Bilimler Dergisi**. (18), 95-105. [Erişim tarihi: 20.04.2009]:
www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/07_Yenilmez.pdf
- Yıldırım, R. (2002). **Yaratıcılık ve Yenilik**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2006). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerinin Metin Türleri Bakımından Karşılaştırılması. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 704-707.
- Yontar, A. (1993). “İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi”. **Türk Eğitim Derneği Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı**. Ankara: TED Yayınları.

EKLER**EK-1 Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu**

Saygıdeğer Öğretmenim;

Bu anket, 2004-2005 Öğretim yılında uygulamaya konan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesine etkisi açısından değerlendirilmesi amacı ile yürütülen yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere düzenlenmiştir. Bu aşamada ilgili taraf olarak sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Anketle elde edilen veriler, sadece söz konusu araştırma için kullanılacağından adınızı belirtmenize gerek yoktur. Ankete vereceğiniz samimi cevaplar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir. Bu nedenle her soruya cevap vermeniz araştırma sonuçları açısından önemlidir. Araştırma sonuçları istenildiği takdirde sizlere de iletilecektir. Anketimize katıldığınız ve değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı:**Gülsüm ÇAKMAK***F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü**Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı***Danışman Öğretim Üyesi:****Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU***F.Ü. Teknik Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü**Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı***BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler****1. Cinsiyetiniz:**☐

Kadın

☐

Erkek

2. Sınıf öğretmenliği mesleğinde kaç yıldır bulunuyorsunuz?

☐ 0-5 yıl	☐ 6-10 yıl	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl	☐ 21 yıl ve üzeri
----------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	--

3. Kaçıncı sınıfta okutuyorsunuz?☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

4. Sınıf Mevcudunuz:☐

5-14 Öğrenci

☐

15-24 Öğrenci

☐

25-34 Öğrenci

☐

35-44 Öğrenci

☐

45 ve üzeri

5.Yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikler (yaratıcı drama, beyin fırtınası, eğitsel oyunlar, tartışma, vızıltı grupları, vb.) hakkında kendinizi yeterli bulma düzeyiniz:☐

Çok Fazla

☐

Fazla

☐

Orta

☐

Az

☐

Çok Az

6. İlköğretim Türkçe Öğretim Programının dayanağı olan öğrenme yaklaşımları hakkındaki bilgi düzeyiniz:

İlköğretim Türkçe Öğretim Programının Dayandırıldığı öğrenme yaklaşımları	Çok Fazla	Fazla	Orta	Az	Çok Az
Çoklu Zeka yaklaşımını bilme düzeyiniz	☐	☐	☐	☐	☐
Yapılandırıcı yaklaşımı bilme düzeyiniz	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını bilme düzeyiniz	☐	☐	☐	☐	☐
Bireysel farklılıklara duyarlı eğitim yaklaşımını bilme düzeyiniz	☐	☐	☐	☐	☐

BÖLÜM II. Derslerinizi işlerken aşağıdaki yöntem ve teknikleri hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Size uygun yeri (x) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Yöntem ve Teknikler	Çok Fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç
Anlatım					
Beyin Fırtınası					
Problem Çözme					
Örnek Olay					
Yaratıcı Drama (Rol Oynama, doğaçlama)					
Gözlem-İnceleme					
Gösteri					
Vızıltı Grupları					
Kavram Haritası					
Eğitsel Oyunlar					
Gösterip Yaptırma					
Grup Çalışmaları					
Tartışma					
Balık Kılıcı					
Zihin Haritası					
Özetleme					
Soru-Cevap					
Araştırma					

BÖLÜM III. Aşağıdaki maddeleri okuyarak, İlköğretim Türkçe Dersi Programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşlerinizi size uygun yerleri (x) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Maddeler Türkçe Öğretim Programındaki;	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Temel yaklaşım ve modeller (çoklu zeka, yapılandırmacılık, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim) yaratıcı düşünmeyi geliştirir.					
2. Kazanım ve etkinlikler için materyal geliştirmede zorluk çekilmektedir.					
3. Önerilen yöntem ve teknikler , öğrencileri etkin öğrenen haline getirmektedir.					
4. Dinleme ve okuma öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.					
5. Kazanımlar , Türkçe dersiyle kazandırılmak istenen yaratıcı düşünme becerisi açısından yeterlidir.					
6. Etkinlikleri uygulamak için okulun ve sınıfın fiziki konumu yeterlidir.					
7. Programa uygun düzenlenmiş metinler , öğrencileri üst düzeyde (analiz, sentez ve değerlendirme yaparak) düşündürmeye sevk eder.					
8. Kazanımları sosyal hayatta uygulama alanı kısıtlıdır .					
9. Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine katkı sağlamayan gereksiz konular bulunmaktadır.					

Maddeler Türkçe Öğretim Programına uygun düzenlenmiş,	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
10. Metinler , öğrencilere estetik bir duyarlılık kazandırır.					
11. Metinler , öğrencilerde merak uyandırmaktadır.					
12. Öğrenme süreci, öğrencilerin her öğrenme aşamasında kendilerine güvenmesini ve emin adımlarla ilerlemesini sağlar.					
13. Ders süresi, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak vermemektedir .					
14. Metin ve etkinlikler, öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirecek niteliktedir.					
15. Kazanım ve etkinlikler, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmiştir.					
16. Öğrenme süreci, öğrencilerin özgün fikirlerini söz, yazı ve beden diliyle ifade etmelerine imkân verir.					
17. Öğrenme ortamı ve ders süresi, öğrenme sürecinde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirici çeşitli etkinlikler yapılmasını zorlaştırmaktadır.					
18. Yazı çalışmalarında (1-5.sınıflarda) kullanılması zorunlu olan bitişik eğik yazı , öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini olumsuz etkilemektedir.					
19. Öğrenme sürecinde, farklı yöntem ve tekniklerin (beyin fırtınası, vızıltı grupları, yaratıcı drama vb.) uygulanmasına zaman kalmaktadır .					
20. Metin, kazanım ve etkinlikler; öğrencilerin öğrendiklerini diğer ders ve disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlar.					
21. Proje görevleri , öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler.					
22. Metin ve etkinlikler, öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilgi çekici ve eğlenceli duruma getirmiştir.					
23. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan “Kendini Değerlendirme Formları” ve “Öğrenci Ürün Dosyaları”, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak öz eleştiri yapabilmelerini sağlar.					
24. Metinler, öğrencilere okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmaktadır.					
25. Ölçme ve değerlendirme envanterleri, sorulara farklı çözüm yolları buldurmayı öngörür.					
26. Ölçme ve değerlendirmede öğrenme alanlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi , fazla zaman almakta, farklı etkinliklere süre kalmamaktadır.					
27. Dersler öğretmen merkezli işlenmektedir.					
28. Kazanım ve etkinlikler, öğrencilerin görsel, yazılı ve sözlü sunumlarında kullanmak üzere materyal geliştirmelerini teşvik eder.					
29. Metin ve etkinlikler, öğrencileri sebep-sonuç ilişkisi kurmaya teşvik eder.					
30. Metin işleme süreci, öğretmeni açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı yaratması için teşvik eder.					
31. Öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir.					
32. Ders işleme sürecinde, öğrenciler yeni öğrendikleri bilgiler ile önceki bilgileri arasında anlamlı bağ kurmakta zorluk çekmektedir.					
33. Gözlem formları, derecelendirme formları ve görüşmeler ; öğrencilerin öğrenme süreçlerini ön plana çıkararak öğrencilerin yaratıcı çalışmalarının değerlendirilmesine olanak verir.					
34. Öğrenci ürün dosyaları , öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirir.					

Maddeler Türkçe Öğretim Programında,	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
35. Metnin başlığından, görsellerinden ve anahtar kelimelerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin çalışmaları , öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir.					
36. Kazanımlar, öğrencilerin sınıf ortamında deneyimlemesine uygun değildir .					
37. Zorunlu temalar , yaratıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin uygulanmasına uygun değildir .					
38. Metin işleme sürecindeki zihinsel hazırlık çalışmaları , öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.					
39. Öğrencilerin farklı öğrenme ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygun kazanım ve etkinlikler yer alır.					
40. Yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerini sağlar.					
41. Öğrenci ürün dosyaları , öğrencinin süreç içindeki gelişimini göstererek öğrenciye kendini değerlendirme becerisi kazandırır.					
42. Proje ve performans görevleri, öğrenciyi araştırma yapmaya sevk etmektedir.					

BÖLÜM IV. Öğrencilerinizin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek için ilköğretim Türkçe Dersi öğretim programına ilişkin eleştiri ve önerileriniz nelerdir? Lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-2: Anket Uygulamasına İlişkin Gerekli İzin Belgesi

TC.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

G 2 - 00 - 1009

Sayı : B.08.4.MEM.4.60.00.03.04.320/ **9494**
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

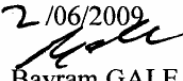
İlgi : a) MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 05/04/2007 tarih 1796 Sayılı Yazısı
b) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi Gülsüm ÇAKMAK" ın 28/05/2009 tarih ve 11180 sayılı dilekçesi.

İlgi (b) yazıda; Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gülsüm ÇAKMAK, hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının(1-5 Sınıflar) Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi" konusunu Tokat Merkezdeki İlköğretim Okulundaki öğrencilere uygulamak istemektedir.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gülsüm ÇAKMAK, hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının(1-5 Sınıflar) Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi" konusunun Tokat Merkezdeki İlköğretim Okulundaki öğrencilere uygulama yapması Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Yaşar PETEK
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
2/06/2009

Bayram GALE
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı Kat 3
60100 Tokat
Eğitim Öğretim Şubesi

Tel : (0356) 214 10 17-170
Faks : (0356) 214 11 86
İnternet: <http://tokat.meb.gov.tr>
E-mail : hizmetici60@meb.gov.tr

EK-3:**ÖLÇEK MADDELERİNİN GÜVENİLİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI****- Veri İşleme Özeti****Case Processing Summary**

	SAYI	%
DEGER	265	100,0
TOPLAM	265	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

- Güvenilirlik İstatistikleri**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,878	42

Madde-Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ortalama Ölçek	Madde Silindiğinde Varyans Ölçek	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Değeri
mad1	138,5849	340,297	,367	,875
mad2	140,5321	337,129	,324	,876
mad3	138,8792	337,129	,457	,874
mad4	138,9660	335,828	,473	,874
mad5	139,2302	326,148	,182	,889
mad6	139,7132	340,683	,221	,877
mad7	139,5509	327,733	,552	,872
mad8	140,0415	340,146	,263	,877
mad9	140,1811	334,316	,400	,874
mad10	139,4604	329,363	,565	,872
mad11	139,4151	325,691	,632	,870
mad12	139,0830	337,137	,449	,874
mad13	140,0000	345,311	,108	,879
mad14	139,5962	326,840	,588	,871
mad15	139,5509	329,733	,587	,872
mad16	139,1245	334,314	,525	,873
mad17	140,0264	342,829	,188	,878
mad18	139,8075	340,201	,215	,878
mad19	139,7660	338,453	,294	,876
mad20	139,2491	331,907	,557	,872
mad21	139,4340	331,095	,517	,873
mad22	139,5321	326,030	,658	,870
mad23	139,4075	331,432	,502	,873
mad24	139,3396	329,278	,156	,890
mad25	139,3283	334,123	,490	,873
mad26	140,5170	345,925	,107	,879
mad27	139,6566	343,855	,136	,879
mad28	139,2868	333,933	,521	,873
mad29	139,1094	332,530	,579	,872
mad30	139,0717	337,218	,458	,874
mad31	139,6075	339,429	,243	,877
mad32	139,9208	337,861	,327	,876
mad33	139,6075	331,300	,484	,873
mad34	139,0642	337,689	,378	,875
mad35	138,8038	337,143	,459	,874
mad36	139,8415	338,316	,349	,875
mad37	139,8491	337,326	,377	,875
mad38	139,0000	337,955	,478	,874
mad39	139,3887	336,125	,456	,874
mad40	139,2755	333,511	,521	,873
mad41	139,1509	334,189	,482	,873
mad42	139,0981	334,634	,442	,874

EK-4:**ÖLÇEĞİN FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI
ile KMO ve BARLETT'S TEST SONUÇLARI****KMO ve Bartlett's Testi**

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü		,878
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3922,333
	Serbest değer	861
	Anlamlılık değeri	,000

Communalities

	İlk	Ekstraksiyon
mad1	1,000	,639
mad2	1,000	,565
mad3	1,000	,640
mad4	1,000	,563
mad5	1,000	,465
mad6	1,000	,643
mad7	1,000	,604
mad8	1,000	,520
mad9	1,000	,605
mad10	1,000	,673
mad11	1,000	,689
mad12	1,000	,531
mad13	1,000	,559
mad14	1,000	,706
mad15	1,000	,552
mad16	1,000	,562
mad17	1,000	,629
mad18	1,000	,629
mad19	1,000	,660
mad20	1,000	,586
mad21	1,000	,596
mad22	1,000	,668
mad23	1,000	,638
mad24	1,000	,550
mad25	1,000	,541
mad26	1,000	,693
mad27	1,000	,657
mad28	1,000	,524
mad29	1,000	,649
mad30	1,000	,543
mad31	1,000	,503
mad32	1,000	,597
mad33	1,000	,566
mad34	1,000	,651
mad35	1,000	,569
mad36	1,000	,458
mad37	1,000	,632
mad38	1,000	,397
mad39	1,000	,678
mad40	1,000	,632
mad41	1,000	,688
mad42	1,000	,603

Ekstraksiyon Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

Toplam Varyans Açıklaması

Madde	İlk Özdeğerler			Squared Yüklerin Ekstraksiyon Toplamı			Squared Yüklerin Rotasyon Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	9,879	23,521	23,521	9,879	23,521	23,521	5,234	12,462	12,462
2	2,844	6,771	30,292	2,844	6,771	30,292	3,787	9,017	21,479
3	2,123	5,054	35,346	2,123	5,054	35,346	2,836	6,752	28,231
4	1,829	4,354	39,701	1,829	4,354	39,701	2,389	5,688	33,919
5	1,467	3,493	43,194	1,467	3,493	43,194	1,847	4,396	38,316
6	1,328	3,163	46,357	1,328	3,163	46,357	1,834	4,367	42,682
7	1,235	2,940	49,298	1,235	2,940	49,298	1,590	3,785	46,467
8	1,193	2,840	52,138	1,193	2,840	52,138	1,535	3,654	50,121
9	1,103	2,627	54,765	1,103	2,627	54,765	1,363	3,244	53,365
10	1,034	2,461	57,226	1,034	2,461	57,226	1,324	3,151	56,517
11	1,018	2,425	59,650	1,018	2,425	59,650	1,316	3,133	59,650
12	,984	2,342	61,993						
13	,947	2,254	64,247						
14	,918	2,186	66,433						
15	,868	2,067	68,500						
16	,823	1,958	70,458						
17	,799	1,903	72,362						
18	,767	1,826	74,188						
19	,739	1,759	75,947						
20	,708	1,685	77,632						
21	,685	1,631	79,263						
22	,655	1,559	80,822						
23	,603	1,436	82,258						
24	,581	1,384	83,642						
25	,555	1,322	84,964						
26	,530	1,262	86,226						
27	,513	1,221	87,447						
28	,500	1,190	88,638						
29	,490	1,167	89,804						
30	,483	1,150	90,954						
31	,431	1,027	91,981						
32	,403	,960	92,941						
33	,387	,921	93,862						
34	,378	,901	94,763						
35	,360	,856	95,619						
36	,325	,775	96,394						
37	,295	,703	97,096						
38	,287	,683	97,779						
39	,269	,639	98,419						
40	,244	,580	98,999						
41	,215	,512	99,511						
42	,205	,489	100,000						

Ekstraksiyon Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

Bileşen Matrix(a)

	Bileşen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
mad1	,457	-,128	-,182	,558	,077	-,076	,078	,194	,055	,100	,043
mad2	,304	,470	,119	-,285	-,214	,040	-,038	-,300	-,051	,122	-,011
mad3	,543	-,085	-,190	,494	-,010	-,134	,161	,028	,074	-,085	,023
mad4	,536	-,008	-,184	,431	-,025	-,014	,095	,012	,157	,140	-,033
mad5	,230	-,160	-,171	-,002	,181	,062	,024	-,207	,447	-,174	-,218
mad6	,233	,048	-,148	-,065	,513	-,087	,288	-,365	,075	,058	-,254
mad7	,621	-,043	-,205	,089	,124	-,229	,094	-,134	,164	-,109	-,184
mad8	,227	,545	,056	-,116	-,312	-,032	,046	-,021	,063	,167	-,146
mad9	,389	,461	-,065	-,136	-,244	,010	,063	,061	-,019	-,212	-,326
mad10	,639	-,115	-,332	-,273	-,125	,027	,096	-,053	-,097	,162	-,048
mad11	,679	-,001	-,359	-,258	-,124	,092	,064	,019	,011	,052	-,040
mad12	,505	-,053	-,228	-,014	,020	,119	,239	,338	-,025	,011	,186
mad13	,078	,432	,183	,001	,400	,112	-,064	,126	-,334	,090	-,142
mad14	,656	-,039	-,373	-,263	-,041	-,070	-,083	-,209	-,034	-,062	,058
mad15	,645	-,022	-,104	-,164	,055	-,188	-,075	-,203	-,029	-,056	,095
mad16	,618	-,095	,018	,036	,030	-,138	-,198	-,122	-,242	-,047	,187
mad17	,119	,565	,155	,125	,297	,158	,193	-,152	,008	,262	,118
mad18	,227	,381	-,100	,319	-,241	-,151	-,249	-,165	-,059	-,314	,218
mad19	,320	-,021	,136	-,114	,336	,562	-,035	,008	-,131	-,280	-,023
mad20	,630	-,033	,018	,045	,096	,096	,254	,168	-,235	-,140	-,019
mad21	,584	-,074	,255	,039	,027	,103	,141	,087	-,115	-,338	,130
mad22	,722	-,034	-,203	-,164	,032	,010	-,025	-,159	-,146	-,167	,033
mad23	,583	-,129	,429	-,198	-,091	-,179	,025	,057	,026	-,115	-,016
mad24	,163	,155	-,250	-,410	,106	-,087	,097	,416	,126	,202	,104
mad25	,555	-,130	,154	-,117	,231	-,082	,132	,118	,175	-,123	,203
mad26	,053	,419	,194	-,232	,137	-,071	-,045	,095	,421	-,062	,456
mad27	,115	,429	,296	,145	-,201	,021	,433	-,290	,008	,022	,195
mad28	,610	-,167	,208	,032	,117	,059	-,031	-,025	-,124	,205	,061
mad29	,677	-,151	-,124	,010	-,144	,204	-,139	-,037	-,093	,154	,193
mad30	,548	-,150	-,092	,080	-,173	,287	,035	-3,44E-005	-,020	,285	,102
mad31	,284	-,070	-,029	-,084	-,019	,524	-,264	-,053	,224	-,076	-,074
mad32	,279	,590	-,178	,156	-,072	,086	-,019	,233	,161	-,006	-,145
mad33	,550	-,161	,202	-,325	-,001	-,168	,018	,081	,226	,009	,068
mad34	,459	-,145	,484	,012	-,195	,062	,055	,192	,181	-,011	-,266
mad35	,527	,022	,002	,215	-,200	,353	-,184	-,021	,190	,090	-,022
mad36	,329	,483	,043	,194	,205	,070	-,064	-,027	,042	-,120	,096
mad37	,369	,420	-,153	-,030	,025	-,204	-,135	,352	-,195	-,169	-,209
mad38	,534	,028	,074	-,047	,061	-,193	-,022	,049	-,097	,224	-,017
mad39	,513	,002	,262	,071	,305	-,130	-,363	-,027	,036	,279	-,141
mad40	,582	,056	,079	,154	,095	-,184	-,462	,014	,014	,055	,020
mad41	,563	-,166	,537	,042	-,119	-,067	-,036	,016	,100	-,004	-,154
mad42	,543	-,204	,328	,069	-,192	-,052	,258	-,089	-,182	,038	-,077

Ekstraksiyon Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

a 11 bileşenle özetlendi.

Döndürülmüş Bileşen Matrix(a)

	Bileşen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
mad1	,121	,087	,763	,015	-,048	,160	,034	,027	,030	,039	-,034
mad2	,312	,112	-,294	,317	,472	,104	,120	-,086	-,019	,107	,033
mad3	,231	,170	,696	,070	,009	,020	-,007	,018	,159	,199	-,045
mad4	,221	,117	,636	,108	,111	,124	,162	-,072	,145	,046	-,045
mad5	,096	,065	,112	-,019	-,129	-,052	,247	-,027	,593	,020	,074
mad6	,195	-,059	,054	-,035	,230	,152	-,170	,162	,659	-,161	-,077
mad7	,407	,221	,349	,174	-,035	,117	-,035	-,014	,460	,099	,006
mad8	,112	,104	-,079	,530	,390	,035	,082	-,207	-,070	-,013	,035
mad9	,217	,180	-,036	,686	,129	-,093	,066	,059	,093	,092	-,051
mad10	,747	,131	,136	,133	,003	,008	,110	-,027	,074	-,190	-,082
mad11	,711	,117	,167	,262	-,014	-,034	,201	,027	,103	-,138	,036
mad12	,409	,113	,420	,117	-,036	-,117	,048	,226	-,103	-,214	,188
mad13	-,109	-,076	-,088	,283	,238	,402	-,118	,452	-,060	-,111	-,041
mad14	,782	,054	,064	,126	-,049	,066	,095	,002	,198	,113	,058
mad15	,612	,221	,081	,053	,032	,199	-,021	,031	,188	,171	,113
mad16	,522	,246	,169	-,048	-,008	,308	-,018	,138	-,063	,283	,002
mad17	-,084	-,124	,086	,134	,670	,232	,009	,206	,072	-,075	,160
mad18	,124	-,077	,177	,277	,125	,040	,017	-,043	-,110	,679	,089
mad19	,130	,126	-,076	-,017	,010	,035	,346	,698	,111	-,013	,010
mad20	,383	,340	,332	,154	,052	-,008	-,040	,424	,008	-,054	-,053
mad21	,266	,501	,206	,033	,035	-,055	,042	,425	-,017	,186	,096
mad22	,699	,191	,116	,127	-,007	,080	,077	,221	,166	,157	-,001
mad23	,279	,718	-,018	,060	-,008	,125	-,028	,062	,018	,057	,128
mad24	,275	-,085	,009	,259	-,088	,015	-,096	-,022	-,069	-,458	,409
mad25	,301	,417	,208	-,073	-,017	,080	-,022	,222	,167	-,040	,377
mad26	-,058	,034	-,128	,094	-,094	,045	,030	-,007	-,003	,074	,773
mad27	-,043	,188	,066	,080	,721	-,209	-,084	-,015	-,033	,182	,053
mad28	,362	,389	,213	-,124	,120	,340	,121	,172	-,031	-,069	-,034
mad29	,603	,186	,272	-,043	,040	,158	,346	,068	-,151	,042	-,012
mad30	,437	,175	,331	-,056	,143	,062	,374	,008	-,136	-,136	-,087
mad31	,146	,062	-,045	,035	-,082	,029	,651	,172	,109	,011	,037
mad32	,002	-,097	,261	,651	,186	,064	,172	,031	,018	,020	,157
mad33	,376	,529	-,002	,007	-,066	,111	,039	-,050	,120	-,110	,312
mad34	-,028	,737	,113	,150	-,017	,062	,235	,007	,016	-,101	-,038
mad35	,213	,201	,304	,131	,100	,121	,581	,003	-,022	,100	-,023
mad36	,031	-,025	,186	,299	,299	,217	,078	,267	,092	,245	,225
mad37	,193	,035	,119	,668	-,125	,205	-,176	,178	-,063	,070	,062
mad38	,363	,284	,172	,115	,097	,342	-,079	-,006	-,010	-,089	,030
mad39	,145	,304	,110	,034	,025	,719	,118	,035	,134	-,015	,038
mad40	,273	,227	,213	,145	-,090	,574	,133	-,006	,007	,266	,113
mad41	,088	,766	,101	,027	,045	,225	,150	,005	,042	,066	-,028
mad42	,286	,618	,193	-,054	,188	,005	-,037	,061	-,036	,017	-,240

Ekstraksiyon Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

Rotasyon Metodu: Kaiser Normalizasyon ile Varimax.

a Rotasyon 21 tekrarlamalar içinde tümleşik.

Bileşen Dönüşüm Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	,655	,477	,370	,216	,095	,245	,188	,169	,126	,069	,075
2	-,128	-,268	-,114	,690	,558	,114	-,059	,070	-,053	,159	,248
3	-,448	,721	-,272	-,170	,274	,216	-,009	,132	-,171	,067	,058
4	-,414	-,087	,757	-,077	,105	,124	,054	-,007	-,039	,371	-,271
5	-,121	-,230	,046	-,229	-,029	,457	-,222	,551	,465	-,214	,231
6	-,060	-,151	-,057	-,076	,166	-,222	,767	,481	-,117	-,190	-,137
7	,005	,167	,260	-,058	,429	-,614	-,376	,121	,192	-,380	-,060
8	-,220	,115	,294	,359	-,459	-,023	-,080	,180	-,453	-,426	,294
9	-,254	,108	,131	,006	-,042	-,129	,402	-,424	,484	-,081	,553
10	,073	-,131	,110	-,169	,358	,448	,090	-,428	-,222	-,594	-,120
11	,212	-,166	,119	-,472	,202	-,109	-,063	,059	-,442	,248	,611

Ekstraksiyon Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

Rotasyon Metodu: Kaiser Normalizasyon ile Varimax.

ÖZGEÇMİŞ

Gülsüm ÇAKMAK, 1981 yılında Malatya’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Malatya’da tamamladı. 1999-2003 yılları arasında İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde lisans eğitimini tamamladı. Aynı yıl Adıyaman’da sınıf öğretmenliğine başladı; daha sonra Elazığ ve Tokat’ta görevini sürdürdü. Halen Tokat’ın Niksar ilçesinde Yolkonak Merkez İlköğretim Okulu’nda sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam etmektedir.