

T.C
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SCAMPER (YÖNLENDİRİLMİŞ BEYİN FIRTINASI)
TEKNİĞİNİN 5 VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI
YAZILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

NURŞEN ÇİLCİ

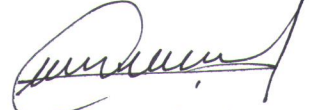
DANIŞMAN
DOÇ. DR. İLKER AYDIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2019

ÖĞRENCİ BEYAN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniğinin 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazıları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmanın; tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu doğrularım.



NURŞEN ÇİLCİ

24.06.2019

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nurşen ÇILCI'in hazırladığı "Scamper (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniğinin 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazıları Üzerinde Etkisi" başlıklı tez 24/06/2019 tarihinde aşağıda imzaları olan jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	Üniversite	İmza
Başkan :	Doç. Dr. İlker AYDIN	Ordu Üniversitesi	
Jüri Üyeleri :	Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU	Ordu Üniversitesi	
	Dr. Öğr. Üyesi Veli KUTAY	Giresun Üniversitesi	

ONAY

06/08/2019

Dr. Öğr. Üyesi Seçkin EVCİM

Enstitü Müdürü V.



TEŞEKKÜR

“SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniğinin 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazıları Üzerindeki Etkisi” konulu tez çalışmamın hazırlanmasında emeğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. İlker Aydın’a teşekkürü bir borç bilirim. Tez konumu bize verdiği engin bilgilerden esinlenerek seçtiğim Doç. Dr. Keziban Tekşan’a, ayrıca maddi manevi desteklerini esirgemeyen aileme ve tezin yazılma aşamasında yardımlarını esirgemeyen Araş. Gör. Enes Çinpolat’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı büyük bir keyifle yapmamı sağlayan, bu sürece içtenlikle katılan Atatürk Ortaokulu öğrencilerime ve öğretmen arkadaşlarıma da ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

NURŞEN ÇİLCİ

Ordu, 2019

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	2
1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.4. ALT PROBLEMLER	3
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.6. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	4
1.7. SINIRLILIKLAR	5
1.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. YAZILI ANLATIM.....	10
2.1.1. Yazılı Anlatımın Önemi	11
2.1.2. Okuma ve Yazma Arasındaki İlişki.....	13
2.1.3. Yazma Sürecinin Gelişim Aşamaları	14
2.1.4. Yazma Becerisinde Kullanılan Anlatım Biçimleri.....	15
2.1.4.1. Betimleyici Anlatım	15
2.1.4.2. Açıklayıcı Anlatım	16
2.1.4.3. Öyküleyici Anlatım	16
2.1.4.4. Tartışmacı Anlatım.....	17
2.2. YARATICILIK KAVRAMI	17
2.3. YARATICILIĞIN TANIMI.....	18
2.3.1. Yaratıcı Öğretmen ve Öğrenci.....	21
2.3.2. Yaratıcı Öğretme ve Öğrenme Süreci	24
2.3.3. Yaratıcılığın Ölçülmesi	28
2.3.4. Yaratıcı Okul Ortamı.....	28
2.4. DÜŞÜNME KAVRAMI	29

2.4.1. Düşünmenin Tanımı	30
2.4.2. Eleştirel Düşünme Kavramı	31
2.4.3. Eleştirel Düşünmenin Süreci	32
2.4.4. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Öğretimi	33
2.4.5. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Benimsenen Yaklaşımlar	35
2.5. ÖĞRENME VE BEYİN FIRTINASI İLİŞKİSİ	40
2.5.1. Öğrenme ve Beyin Fonksiyonları	40
2.5.2. Öğrenme ve Beyin Fırtınası	42
2.5.3. SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniği	44
2.5.4. Yaratıcılık ve Beyin Fırtınası	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
3. YÖNTEM	52
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	52
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	52
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	54
3.3.1. YİDÖF'e Yönelik Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması	54
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	56
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	61
4. BULGULAR VE YORUM	61
4.1. ALT PROBLEMLERE AİT BULGULAR	61
4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	61
4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	62
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	62
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	63
4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	64
4.1.6. Altıncı Probleme Ait Bulgular	65
4.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	66
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	67
4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular	68
4.1.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular	69
4.1.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	70
4.1.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	71
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73
SONUÇ, TARTIŞMA	73
ÖNERİLER	77

KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	93
EK-1. YİDÖF	93
EK-2. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	94
EK-3. ÖĞRENCİ KÂĞITLARINDAN ÖRNEKLER	96
ÖZGEÇMİŞ	98

ÖZET

SCAMPER (YÖNLENDİRİLMİŞ BEYİN FIRTINASI) TEKNİĞİNİN 5 VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Nurşen ÇİLCİ

Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlker AYDIN

Haziran 2019, viii + 98 sayfa

Dünyanın hızlı bir değişim sürecine girmesi, bilgi konusunda ihtiyaçların artmasına neden olmuştur. Bilgi üretimindeki artış ve teknolojiye gelişmeler ise, çok sayıda sorunun çözülmesinde önemli katkılar sağlamış olsa da başka sorunların doğmasına yol açmıştır. İnsanların mevcut problemler karşısında dahi güçlüklerle karşılaştığı düşünülürse ortaya çıkan bu yeni ve karmaşık problemlere karşı geleneksel yollarla karşı koyması neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Bu bakımdan başarılı bir çözüm yolu için bireydeki yaratıcılığın ön plana çıkması gerekmektedir. Bunun nedeni, yaratıcı bireylerin problemler karşısında kesin ve nitelikli çözümler üretebiliyor olmasıdır. 21. yüzyılda bütün ülkeler yaratıcı düşünen ve bunu hayata geçirebilen bireylerin yetiştirilmesi yönünde bir eğitim sistemi geliştirmek istemektedir. Türk eğitim sisteminde de 2005 yılı itibari ile öğretim programlarında yaratıcı düşünme yeteneği ön planda olmuş 2015 yılı itibari ile de ders kitaplarında hak ettiği yeri almıştır. Bu bağlamda “SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniğinin 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazıları Üzerindeki Etkisi”ni konu alan bu çalışmamız, Ordu ili Atatürk Ortaokulunun 5 ve 6. sınıflarından 4 şubede uygulanmıştır. Araştırmada, öntest-sontest uygulamalı deneysel bir model kullanılmıştır. Çalışma grubundan deney grubuna SCAMPER eğitimi verilirken kontrol grubu mevcut Türkçe öğretim programına devam etmiştir. Elde edilen bulguların analizinde, kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi; 5 ve 6. Sınıf öntest-sontest deney ve kontrol grubu seviye karşılaştırmasında da Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, SCAMPER tekniğinin 5 ve 6. sınıfın yaratıcı yazıları üzerinde dikkate değer bir etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Yaratıcı Yazma, SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniği, Ortaokul 5 ve 6. Sınıf.

ABSTRACT

THE EFFECT OF SCAMPER (GUIDED BRAINSTORMING) TECHNIQUE ON CREATIVE WRITINGS OF 5th AND 6th GRADE STUDENTS

Nurşen ÇİLCİ

Ordu University, Institute of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education, Master's Thesis

Supervisor: Assc. Prof. İlker AYDIN

June 2019, viii + 98 Pages

The rapid transformation of the world has led to an increase in information needs. The increase in the production of information and the advances in technology have contributed to the solution of a large number of problems, but have led to other problems. Given that people face difficulties even in the face of existing problems, it has become almost impossible for them to confront these new and complex problems in traditional ways. In this respect, creativity in the individual should come to the fore for a successful solution. This is because creative individuals are able to produce precise and qualified solutions to problems. In the 21st century, all countries want to develop an education system to educate individuals who think creatively and can implement it. In the Turkish education system, as of 2005, creative thinking ability has been in the forefront in the curriculum, and as of 2015, it has earned its deserved place in the textbooks. In this context, SCAMPER (Guided Brainstorming) Technique on the Effect of Creative Writing of Grades 5 and 6 bu, this study was applied in 4 branches from the 5th and 6th grades of Atatürk Secondary School in Ordu. A pretest-posttest applied experimental model was used. Experimental groups from the study group were given SCAMPER training and the control groups continued the current Turkish curriculum. Mann Whitney U Test was used for the comparison of the control and experimental groups and Wilcoxon Signed Ranks Test was used for the comparison of 5th and 6th grade pretest-posttest and control groups in the analysis of the obtained results. At the end of the study, it was observed that SCAMPER technique had a significant effect on the creative writings of 5th and 6th grades.

Key Words: *Turkish Education, Creative Writing, SCAMPER (Guided Brainstorming) Technique, Middle School 5th and 6th Grade.*

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
e.t.	: Erişim Tarihi
s.	: Sayfa
SCAMPER	: Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası
vb	: ve bu gibi
vd	: ve diğerleri
YİDÖF	: Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Deney Deseni	52
Tablo 2. 5 ve 6. Sınıf Öğrencileri Deney Kontrol Grubu Öğrenci Sayısı	53
Tablo 3. 5 ve 6. Sınıf Deney Kontrol Grubu Kız-Erkek Öğrenci Sayısı	53
Tablo 4. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	61
Tablo 5. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	62
Tablo 6. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	63
Tablo 7. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	64
Tablo 8. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	65
Tablo 9. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	66
Tablo 10. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	67
Tablo 11. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	68
Tablo 12. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular	69
Tablo 13. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular	70
Tablo 14. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	71
Tablo 15. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular (5. Sınıf)	71
Tablo 16. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular (6. Sınıf)	72

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yaratıcılık Güneşi	21
-----------------------------------	----

GİRİŞ

İnsanoğlu yaşadığı sürece birtakım zorluklar ve sorunlarla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla bireyin içinde bulunduğu koşullar da göz önünde bulundurulduğunda söz konusu problemlerin ve güçlüklerin üstesinden gelebilmesi için düşünme becerisi ve bazı davranışlar geliştirmesi gerekmektedir. Bu sebeple problem çözme becerisinin doğum anından itibaren geliştirilmeye başlanması ve bunun hayat boyu devam etmesi gerektiği görölmektedir.

İnsanlığın gelişiminde yaratıcı zekânın sağladığı katkı oldukça önemlidir. Çünkü bireyin çevresinde gördüğü birçok nesne aslında yaratıcı zekânın bir ürünüdür. Birçok araştırma her bireyin doğduğu anda yaratıcı bir zekâyâ sahip olduğunu fakat aile ve okul tarafından verilen eğitimlerin yaratıcı düşünme yeteneğini olumlu ya da olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Örneğin ezbere dayalı ve yaratıcı düşünme tekniklerinin kullanılmadığı bir eğitim sistemi, öğrencinin yaratıcı düşünme becerisinin giderek körelmesine sebep olmaktadır. Ailesi tarafından kısıtlanmayan ve öğrenme süreci boyunca keşfetmesi desteklenen bir birey, yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için önemli bir avantaj elde etmektedir. Bu nedenle bireyin problem çözme becerisi kazanmasında, çocukluk dönemlerinden itibaren ailesi ve öğretmenleri tarafından desteklenmesi önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilerinin problem çözme becerisini ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirebilecek bir ortam hazırlaması ve yöntemler uygulaması gerekmektedir.

Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyen en önemli tekniklerden biri beyin fırtınasıdır. Beyin fırtınası tekniğinde öğretmenin rolü çok büyüktür. Yönelttiği farklı sorularla öğrenciyi yaratıcı düşünmeye yönlendirmeli, öğrencilerin düşüncelerini anında dile getirmelerini sağlamalıdır. Bundan dolayı SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniğı, öğretimin her aşamasında kullanılabilecek çok yönlü bir tekniktir.

SCAMPER tekniğı daha çok anasınıfı öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılan bir teknik olarak uygulanmaya başlanmakta; ilkokul, ortaokul ve lise çağlarında yine aynı amaçla kullanılmaya devam etmektedir. Tekniğın yazıya uygulanışı ile ilgili çalışmalara yeterli düzeyde yer verilmemektedir. Oysaki bu teknik sayesinde edindiğı yaratıcı düşünme becerilerini yazıya aktarmak, öğrencide daha üst bir beceriyi tetikleyeceği düşünölmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. PROBLEM DURUMU

İlkokulu tamamlayıp ortaokula gelen öğrencilerin, yaratıcı yazma konusunda sıkıntı çektiği düşünülmektedir. Kendilerine verilen bir konuda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içeren nitelikli yazılar yazmakta zorlandığı görülmektedir. Bu konuda en büyük görev öğretmene düşmektedir. Ancak sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde bir sınırlama getirdiği göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin geliştirilmesi hem öğretmen hem öğrenci açısından zorlaşmaktadır. Türkçe derslerinde bu alanla ilgili uygulanabilecek birçok yöntem ve teknik vardır. Öğretmen, müfredata uygun bir şekilde bu yöntem ve tekniklerden faydalanarak bu zorluğun üstesinden gelebilmektedir.

SCAMPER tekniğinin dayandığı temelden hareket ederek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilebileceği ve düşünülenlerin yaratıcı yazılara daha iyi aktarılabilmesi öngörülmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

SCAMPER tekniğinin 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazıları üzerindeki etkisi nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, SCAMPER tekniğine dayalı eğitimin 5 ve 6. sınıfların yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Öğrencilerin belirli bir durum ve olay karşısında eleştirel düşünceye sahip olup konularla ilgili farklı fikir ve düşünceler üretebilmesi gerekir. Eleştirel düşünce var olan durumları ve durumların yol açtığı sonucu olduğu gibi kabullenme yerine kişinin kendine özgü duygu ve düşünce tarzını oluşturmasını sağlar. Bu da öğrencideki yaratıcı düşünceyi geliştirir. Bu bağlamda SCAMPER tekniğinin, farklı fikirler ve alternatif çözümler üretme konusunda öğrencilere cesaret verdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde okul öncesinde ve eğitim-öğretim durumlarının her aşamasında kullanılan SCAMPER tekniğinin rolü önem kazanmaktadır. Bu konuda alan yazın taraması yapılmış ve yurt içinde yapılan araştırmaların olduğu görülmüştür. Çalışmamızın sonucunda elde edilen bulguların, alanda yapılan diğer araştırmaların sonuçlarından elde edilen bulgularla desteklenerek öğretime katkı sağlaması amaçlanmıştır. Ayrıca

bu teknik ile öğrencilerin herhangi bir konuda kendilerine ait daha uzun tutarlı metinler yazabilecekleri düşünülmüş ve verilen eğitimle öğrencilerin yaratıcı yazılarına katkı sağlamak hedeflenmiştir.

1.4. ALT PROBLEMLER

1- SCAMPER tekniği eğitimi almamış ve mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitim alan 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest yaratıcı yazıları hangi düzeydedir?

2- Mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sontest yaratıcı yazma başarısı artmış mıdır?

3- SCAMPER tekniğiyle eğitim alan 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest başarısı artmış mıdır?

4- SCAMPER tekniği eğitimi aldıktan sonra uygulama yapılan 5.sınıf deney grubu öğrencileriyle mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazılarının arasında başarı farkı oluşmuş mudur?

5- SCAMPER eğitimi almamış 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi öntest yaratıcı yazma başarıları hangi düzeydedir?

6- Mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarıları artmış mıdır?

7- SCAMPER tekniğiyle eğitim alan 6. sınıf deney grubu öğrencilerin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarılarında artış olmuş mudur?

8- SCAMPER tekniği eğitimi alan 6. sınıf deney grubu öğrencileriyle mevcut Türkçe programıyla eğitimle devam eden 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazıları arasında başarı farkı oluşmuş mudur?

9- 5 ve 6. sınıf öğrencileri arasında SCAMPER hangi sınıf düzeyinde daha başarılı olmuştur?

10- SCAMPER eğitimi alan 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin sontest yaratıcı yazma başarıları arasında bir fark oluşmuş mudur?

11- SCAMPER eğitimi alan 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin söntest yaratıcı yazma başarıları arasında bir fark oluşmuş mudur?

12- 5 ve 6. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest ve söntest başarı ortalamaları nedir?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren bir eğitim ve öğretim süreci içerisine girmektedir. Birey zaman içerisinde başka bireylerle etkileşime girerek bazı davranış kalıpları geliştirmektedir. Dolayısıyla birey bir anlamda yaşamını sürdürebilmek için sürekli olarak başkaları tarafından eğitilmektedir. Yakın çevresi, ailesi ve arkadaşları tarafından programsız bir şekilde eğitim sürecine giren birey, okul eğitimini önceden yapılmış programlar kapsamında sürdürmektedir. Bu nedenle okullarda toplumun ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve bu programlar kapsamında yaratıcılığın ön planda tutulması eğitimin temel amacıdır.

İçinde bulunulan çağın getirileri bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış fakat bilginin yazıcılar aracılığıyla hazır olarak verilmesi yeni düşünceleri kayda alma konusunda öğrenciyi pasif duruma getirmiştir. Çağın öğrenciyeye sunmuş olduğu kolaylıklar ve bilgi birikimi farklı tekniklerle desteklenirse, öğrenciler diğer alanlarda olduğu gibi yazı yazma konusunda da daha aktif hale geleceklerdir.

Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar analitik düşünebilme, etkili ve tutarlı metinler üretebilme sorunlarının çözülmesi noktasında gerçekleştirilen önemli adımlardır. Bu çalışma, 5 ve 6. sınıfların öğretim programında yer alan uygulamaların yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin incelenmesi, öğretimin aksayan yönlerinin tespit edilmesi ve yeni programların geliştirilmesi için sunulan alternatif çözüm önerileri ile öğretime sağlayacağı katkı bakımından önem taşımaktadır.

1.6. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

- Öğrencilerin deney sürecindeki uygulamalara başından sonuna kadar içtenlikle katılım sağlayacakları varsayılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının çevresel faktörlerden benzer şekilde etkileneceği varsayılmıştır.

1.7. SINIRLILIKLAR

- Bu araştırma, ortaokul 5 ve 6. sınıfta okutulan Türkçe kitaplarında yer alan metinler ve bu metinlerden hareketle öğrencilerin yazdıkları özgün yazılarıyla sınırlıdır.
- Ayrıca araştırma, SCAMPER tekniğinin ‘değiştirme’ (öyküleyici metinlerde yer, zaman, kişiler, olay, anafikir ve metin türü değiştirimi) basamağıyla sınırlı tutulmuştur.

1.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitimde yaratıcılık ve yaratıcı düşünme konusunda yapılan araştırmaları betimsel ve deneysel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Her iki alana ilişkin çalışmalar, makaleler ve kitaplarda yaratıcılık ve yaratıcı yazarlık arasında olumlu ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Uygulanan farklı tekniklerin de yaratıcılığı geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar çalışmada bu iki başlık altında ele alınmaktadır.

Alanda yapılmış betimsel çalışmalar şu şekildedir.

Emir vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının yaratıcılık seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının ortalamanın üzerinde puanlara sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışma sonunda, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinde gelişme sağlanabilmesi için bu konuda eğitimler verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bağcı (2007), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatıma yönelik tutumları ve bu konudaki becerilerini araştırmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının bu konudaki düşünceleri şu şekildedir: Yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu fakat yazılı anlatım konusundaki yetersizliklerden şikâyet ettikleri belirlenmiştir. Yazılı anlatım dersinin ders sayısını yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca yazılı anlatım becerilerinin konuşma, dinleme, okuma ve dilbilgisiyle birlikte yürütülmesinin daha faydalı olacağını düşünmektedirler.

Aktamış (2007) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcılık konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma

sonucundan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının; yaratıcılık ve zekâ arasında pozitif yönde olumlu ilişkisinin olduğu, bilginin yaratıcılık konusunda önem arz ettiği ve okullarda yaratıcılık konusunda yeterli desteğin sağlanmadığı görüşüne sahip oldukları saptanmıştır.

Vural (2008) tarafından 5. sınıf öğretmenlerinin üzerinde yapılan araştırmada, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde hangi etkinliklerin yapıldığı, kullanılan materyaller ve karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre genellikle öğretmenlerin yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi için araştırma ödevleri, tartışma etkinlikleri ve beyin fırtınası yöntemlerinden faydalandıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda konuların çok uzun olduğu, sürenin yeterli olmadığı ve sınıftaki öğrenci sayısının çok fazla olduğu belirlenmiştir.

Karaçelik (2009) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık seviyeleri ile yaratıcı düşünme yeteneklerine etki eden faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlere göre orijinal fikir üretme konusunda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç ise yaratıcı düşünmenin uzmanlaşmaya bağlı olarak zamanla sınırlandığını düşündürmektedir.

Duran (2010), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi” konulu Yüksek lisans tezinde, İlköğretim Türkçe kitaplarındaki yazılı anlatım etkinliklerinin yaratıcılığa etkisini incelemiştir. Farklı etkinliklerle yaratıcı yazarlığın geliştirilebileceğini, bu tarz etkinliklerin öğrencilerin kendini daha iyi ifade etmede rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akıllı (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık seviyeleri incelenmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük bir bölümünde yüksek seviyede eleştirel düşünme eğilimi olmasına karşın yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Öztekin (2013) tarafından fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada yaratıcılık ve bazı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre, cinsiyet ve sınıf seviyesi ile yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Alanda yapılmış deneysel çalışmalar şu şekildedir:

Aksoy (2005) tarafından 7. sınıf seviyesinde “Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı bilimsel yöntem temelli öğrenme” konusunda deneye dayalı yapılan bir çalışmada, deneye tabi olan grubun yaratıcılık becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir artışın gözlemlendiği saptanmıştır.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı oluşturma Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmada, kelime ağı oluşturmanın 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemiştir. Uygulanan yöntemin deney grubunda anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Koçak (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir araştırma” adlı tezinde, 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini araştırmıştır. Varılan sonuçlarda 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Coşkun (2006), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sayısı ve okul öncesi eğitim alma durumlarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkilerini araştırmıştır. Ulaşılan sonuçlarda öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle almayanlar arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Annelerinin eğitim durumu yüksek olan ve kitap okuma alışkanlığı olan öğrenciler olmayanlara göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzeyin yüksekliği de düşük olanlara göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Karateke (2006), “Yaratıcı Dramanın İlköğretim İkinci Kademe 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi” adlı tezinde yaratıcı dramının 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama uygulanan deney grubu öğrencileriyle geleneksel eğitime devam eden öğrenciler arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öztürk (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, yaratıcı düşünme metotlarının öğretim üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan deney sonucunda, deney

grubunun yaratıcı düşünme ile problem çözme puanının kontrol gruplarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Kırmızı (2008), “Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi ve Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesi” adlı tezinde, yaratıcı drama yönteminin yazılı anlatım etkisini incelemiş ve yazılı anlatımın değerlendirilmesiyle ilgili bir ölçek geliştirmiştir. Yaptığı araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemini kullanarak eğitim verdiği deney grubunun öntest ve sontest yazılı anlatımları arasında belirgin bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Kuvaç (2008), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe dersindeki Başarılarına etkisi” adlı tezinde, yapılan etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine olan tutumlarını artırdığı fakat yaratıcı yazılarına etki etmediği bulgusuna erişmiştir.

Günbatar (2009) tarafından yapılan çalışmada, internet üzerinden sürdürülen problem temelli öğrenmenin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisi ve öğrencilerin tutumları incelenmiştir. Yapılan deney sonucunda deney grubunun yaratıcılık puanının kontrol grubundan anlamlı derece yüksek olduğu saptanmıştır.

Tonyalı (2010), “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” adlı tezinde, yaratıcı yazma uygulamalarının 6. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiş, deney grubu öğrencilerin öntest-sontest yazıları arasında yaratıcılık, sunum, yazım ve noktalama boyutlarında bir farklılık tespit etmiş fakat bunun anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ceran (2010) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı düşünme yöntemlerinin öğretim ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun derse olan tutumlarında ve başarısında anlamlı derece bir artış olduğu saptanmıştır.

Ercan (2010) tarafından yapılan çalışmada, sinektik tekniğinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin başlangıçta üzerinde çalıştıkları kavramların göremedikleri özelliklerini görebilir duruma geldikleri ve nesnelere üzerinde yüzeysel bakış açısına sahip iken daha derin bir bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin

problemler karşısında daha çok alternatif çözüm ürettiği ve üretilen çözümlerin daha nitelikli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ak (2011), “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım becerileri Üzerindeki Etkisi” konulu tezinde 5. sınıflara uygulanan farklı tekniklerin yaratıcı yazma becerisine etkisini incelemiş ve eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin geleneksel sistemle eğitime devam eden kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Aydın (2011) tarafından 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, matematik dersinde uygulanan aktif öğrenme etkinliklerinin; yaratıcı düşünme seviyesi, derse karşı olan tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; aktif öğrenme tekniklerinin yaratıcı düşünme düzeyinde anlamlı bir artış sağladığı saptanmıştır.

Çoraklı (2011) tarafından yapılan çalışmada, müzikte yaratıcı düşünmeye yönelik yapılan eğitimin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; deney grubunun yaratıcılık düzeyinde anlamlı derecede artış sağlandığı saptanmıştır.

Kurtuluş (2012) tarafından yapılan çalışmada, Fen ve Teknoloji derslerinde yaratıcı düşünme temelli öğretimin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; yaratıcı düşünme temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yarattığı saptanmıştır. Aynı zamanda yaratıcı düşünme temelli öğretim sayesinde öğrencilerin olaylar karşısında çok yönlü bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Öztürk ve Summak (2014) tarafından 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, yaratıcı düşünmenin Sosyal Bilgiler dersi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; yaratıcı düşünme temelli öğretimin, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığı saptanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YAZILI ANLATIM

Dil bir toplumun kendi arasında oluşturduğu tarihini, kültürünü her türlü yaşanmışlığı içinde barındıran çok yönlü bir kavramdır. Dil, dünya milletleri arasında bir ulusun kendine ait bir yer oluşturmasıdır. Birey kendi kimliğinden önce mensubu olduğu toplumun dilinin kimliğiyle dünyaya gelir. Bu ortak kimliği kendinden sonrakilere aktarmak doğuştan üzerimize aldığımız bir görevdir. Dilini gelecek nesillere aktaramayan toplumlar yok olmaya mahkûmdur. “Dil, bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsüdür. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir” (Aksan, 2007, s. 13).

Dil eğitiminde dört ana başlık vardır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme. Bunlardan okuma ve dinleme anlama becerilerini oluştururken; yazma ve konuşma anlatma becerileridir. Yazma becerisi ise bu becerilerle birlikte gelişen en üst kazanımdır. Bir toplumun ilerlemesinde en büyük pay yazılı anlatıma aittir. Ürettiklerini yazıya dönüştürmeyen toplumlarda bilginin kuşaktan kuşağa aktarılması çok zordur. Bireyin toplumda yerini alabilmesi için de yazılı anlatıma ihtiyacı vardır. Her alanda bilgilerin çoğu yazılı olarak aktarılır.

Yazmaya duyduğumuz gereksinim üç ayrı başlık altında toplanmıştır (Özdemir ve Binyazar, 1998):

1- Kişisel Zorunluluk: İnsan olarak duygularımızı, düşüncelerimizi görüşlerimizi dışa vurmak zorundayız. Bu gereksinim her şeyden önce var olmanın bir ihtiyacıdır. Mektup, şiir, roman, öykü yazma gibi tüm yazılı anlatım etkinliklerinin özünde bu var oluş gerçeği yatar. Yazma kişisel bir zorunluluk bir gereksinimdir.

2- Toplumsal Zorunluluk: İçinde yaşadığımız toplumun bir üyesi olmamızdan kaynaklanan bir zorunluluktur. Çünkü çevremizdeki insanlarla sürekli ilişki içerisindeyiz. Hiçbir insan bu doğal ilişkinin dışında değildir. Bundandır ki hep başkalarının acılarına, sevinçlerine katılırız. Bu yönüyle yazma toplumsal bir zorunluluktur.

3- Uğraşsal Zorunluluk: Hangi iş alanını seçersek seçelim, o iş alanının gerektirdiği yazışmayı gerektiren görevler vardır. Buradaki yazma, yetenek gerektiren bir yazma olmamakla birlikte, rapor yazma, dilekçe yazma, not alma gibi durumları kapsar.

Dil eğitimi anne karnından itibaren bir çocuğa verilmeye başlar ve tüm eğitim öğretim hayatı boyunca, sonrasında da ölene dek devam eder. Dilin kurallarının en etkili şekilde verildiği okul yıllarında öğrenciye verilen yazma eğitimi, bireyi tüm hayatı boyunca kullanacağı bu edinimi en üst seviyeye çıkaracaktır.

Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, karar verme ve girişimcilik gibi üst düzey becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır (Güneş, 2004).

Her insan çok iyi yazarak ozan ya da yazar olmak zorunda değildir. Kişiyi verilebilecek farklı yöntemlerle bu alandaki becerisini geliştirmek eğitimcilerin asıl amacı olmalıdır.

2.1.1. Yazılı Anlatımın Önemi

Yazma eylemi duygu ve düşüncelerin bir kimliğe bürünme şeklidir adeta. Karşı tarafa verilmek istenen her bilgiyi tarihi kayıt altına almaktır. Bizi hiç tanımayan insanlara bile ulaşmamız için bir araçtır. Yaşamımız bitse bile başka gönüllerde, başka fikirlerde yaşamımızı sağlayacak çok önemli bir uğraştır. İnsanın en üst ihtiyaçlarından biri olan kendinden sonra adını sürdüreceği bir evlat yetiştirme gibi bizim adımızın yaşamasına vesile olabilecek yapıtlar oluşturmamıza olanak sağlayan en değerli dil becerimizdir.

Yazma eylemi, okula başlayan öğrenciye bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etme olanak sağladığından, öğrencinin gerek okul gerekse okul sonrası yaşantısında önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarıları, diğer alanlardaki başarılarını da artırmaktadır (Dara, 2000). Yazılı anlatım becerisi iyi olan öğrenci her derste başarıyı elde edebilmektedir. Bu konuda Temizkan (2003), düşünceleri doğru bir şekilde ifade edebilmenin tüm derslerden yararlanılarak kazanılması ile mümkün olacağını belirtir. Fen ve Teknoloji dersinde bir deneyin raporlaştırılması, Sosyal Bilgiler dersinde vakıflar

konusunda kısa bir konuşma yapılması, Matematik dersinde bir problemin sınıfa sözlü olarak sunulması Türkçe ile diğer dersler arasında ilişkiyi gösteren bazı örneklerdir. Yazılı anlatımdaki düzensizlik ve bozukluklar genel olarak diğer derslerde de sorunlar yaşanmasına neden olur. Araştırmacıya göre yazılı anlatım diğer derslerde başarılı olmanın temelini oluşturur.

Öğrencinin derslerindeki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama, anladıklarını anlatamama yatmaktadır. Okuduğunu çabuk, doğru ve net olarak anlayabilen, duygu, düşünce, izlenim ve tasarılarını belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde yazıyla ifade edebilen öğrenciler, hemen hemen her derste başarılı olacaktır (Tekin, 1980).

Anadil eğitimi bir ülkenin eğitim politikasının ana merkezinde yer almak zorundadır. Bir topluma kimliğini kazandıran en öncelikli unsur o toplumun dilidir. Anadili öğretimi tüm diğer derslerin temelini oluşturmaktadır. Kendi dilinde hedeflenen şekilde konuşamayan, okuyamayan veya yazamayan bir bireyin diğer derslerde güçlükler yaşaması kaçınılmazdır. Birey kendi dilinde yetkinliğe ulaştıkça; düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen, karar verebilen bir kişiliğe sahip olabilecektir (Güneyli, 2006).

Kendi dilimizde yetkinliğe ulaşmak amacıyla Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler belirlenmiştir. Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması beklenen temel becerilerden biri de öğrencilerin, gördüklerini, duyduklarını, izlediklerini, okuduklarını doğru ve düzgün bir biçimde yazı yoluyla aktarmasıdır. Birbirinden farklı yazma konularıyla, yazılı anlatım çalışmaları ilköğretimin temel çalışma alanlarından biridir. Yazılı anlatımın önemi, aslında öğrencinin anlama ve anlatma ile ilgili temel becerilerinin ve kişiliğinin gelişmesine katkısının çok yüksek olmasından kaynaklanır (Aşıcı, 1998).

Eğitim sistemimizde yazı eğitimi, önemli bir sorun olarak, özellikle günümüzde eğitimimizin acil çözüm bekleyen sorunları arasında “öncelikliler” listesindeki yerini almaktadır. Yazılı anlatım becerisini tam olarak kazandıramamak, eğitim sistemimizin çok önemli bir eğitim sorunudur. Gelişmiş ülkelerin bu kadar önem verdiği ve üzerinde durduğu yazılı anlatım konusunda görülen eksikimizin, eğitimimizdeki boşluklardan kaynaklandığı bilinmektedir. Okullarda yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi büyük ölçüde sınıf içi uygulama etkinliklerinin zenginliğine ve bunların etkili olarak gerçekleştirilmesine bağlıdır. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik,

kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma ve serbest yazma gibi etkinlikler; sınıf içi uygulamalarla gerçekleştirilebilir (Demirel, 2003).

Okullarda yapılacak farklı yöntem ve tekniklerle yazılı anlatım becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır. Klasik öğretim şekilleri çağın değişen durumların ayak uyduramamaktadır. Bu yüzden eğitim yapılan sınıf seviyesi ve bulunulan koşullara göre farklı stratejiler kullanarak yazma eğitimi üste seviyelere çıkarılmalıdır.

2.1.2. Okuma ve Yazma Arasındaki İlişki

Yazma ve konuşma; okuyan, dinleyen, düşünen, bilgi üreten ve bunları anlatmak isteyen kişinin yapmak zorunda olduğu eylemlerdendir (Adalı, 1991). Duygularını, hislerini, yaşadıklarını güzel ve etkili bir biçimde ifade eden bireylerin, yazılı anlatımlarının da açık ve anlaşılır olması beklenmektedir. Konuşma becerisi, öğrenciye kazandırdığı mantıklı düşünme, doğru ifade etme alışkanlıkları ile yazılı anlatımın temelini oluşturur. Konuşma becerisi gelişmemiş bireylerden başarılı bir yazılı anlatım beklenemez. Çünkü dil eğitiminde beceriler birbirinden ayrılmaz bir bütündür (Bağcı, 2007).

Sözel iletişim dediğimiz konuşma, nasıl dinleme becerisini gerektiriyorsa; yazılı iletişim de okuma becerisini gerektirmektedir. Düzenli olarak okuyan bireylerin, okuduğunu sorgulayan, düşünen, çıkarımlar yapan, eleştiren bireyler oldukları inkâr edilemez. Okunanı anlama; yazarın düşüncelerini, kendi sözcüklerimizle yeniden biçimlendirmedir. Bu biçimlenme doğal olarak dil ve anlatım gücümüzü de geliştirir. Yazmak isteği duyan her insan, düşünce ve dil gücünü beslemek için sürekli okumak zorundadır (Özdemir ve Binyazar, 1998).

Okumanın günümüzde önemli bir bilgi kaynağı olduğu düşünüldüğünde; yazmaya ilgi duyan birinin okumayı alışkanlık haline getirmesi beklenir. Çünkü herhangi bir konu üzerine sistemli ve verimli bir şekilde düşünebilmek, eldeki verilerden sağlam çıkarımlara varabilmek, olayları tüm yönleriyle değerlendirebilmek; her şeyden önce iyi bir okuyucu olmayı gerektirir. Öte yandan; planlı bir şekilde sürekli okuyan, okudukları üzerinde düşünen, yeni durumlarla okudukları arasında bağlantılar kurmaya çalışan kişiler, kendilerini sözlü ve yazılı olarak da etkili bir biçimde ifade etmenin yollarını bulacaklardır (Temizkan, 2003).

Okuma yaratıcılık için bir zemin oluşturmaz. Türkçede yaratıcı olmak için iyi bir kelime hazinesine sahip olmak gerekir, bu da ancak bol okumayla mümkün olur. Bu yüzden küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin bol okumaya teşvik edilmesi gerekir. Ayrıca sadece pasif okuma değil, yazıların değişik yönlerini tespit edip genişletme esasına dayanan, yapıcı düşünce üreten yaratıcı okumanın da öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir (Rıza, 1999). Yazma becerisinin konuşma, dinleme, okuma ve dilbilgisiyle desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Çünkü yazma bir birikim işidir ve bu birikimin edinilmesinde bu beceriler oldukça etkilidir (Özdemir, 2008).

2.1.3. Yazma Sürecinin Gelişim Aşamaları

Yazılı anlatım birçok konuda olduğu gibi süreç gerektiren bir beceridir. Akla her geleni olduğu gibi yazıya aktarmak, verilmek istenen mesajın anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden yazılı anlatımın da belli bir plan ve program esas alınarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda eğitimciler büyük görev düşmektedir. Yazma konusunda öğrenci cesaretlendirilmeli, düşüncelerini anlatmak için istek oluşturulmalı, yazdıkları üzerine mutlaka geri bildirimde bulunulmalıdır. Akyol (2016, s. 108-109), yazma sürecinin gelişim aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Başlangıç aşaması: Konunun henüz belirlenmediği, tasarımın henüz olmadığı aşamadır.

2. Gelişim aşaması: Konuyu geliştirme ve bir plan içinde sunma yetisi kazanılmaya başlanmaktadır.

3. Yoğunlaşma aşaması: Konu net bir şekilde belirlenmiştir. Düşünceler yetersiz olabilir; ancak oluşturulan yazı planı açık ve anlaşılırdır.

4. Deneyim aşaması: Konunun ayrıntılarıyla açıkça belirlendiği, farklı cümle yapılarının kullanıldığı aşamadır.

5. Süreci kavrama ve geliştirme aşaması: Konu belirlenmiş, amaç ve tasarım açık, dil; etkili bir şekilde kullanılmış ve yorumlamalara yer verilmiştir.

Güneş (2014, s. 173-176) de yazma sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1.Yazma öncesi aşama: zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme konu belirleme, amaç belirleme, yöntem ve teknik belirleme, tür ve sunu şeklini belirleme, zihinsel tasarım.

2.Yazma aşaması: Metinleştirme, yazının genel düzeni, yazının mantıksal düzeni, yazıya çarpıcı bir giriş belirleme, yazıya etkili bir sonuç hazırlama, taslağı oluşturma, gözden geçirme.

3.Paylaşma

Etkili bir yazılı anlatıma ulaşma yaklaşımında beş aşama vardır (Tompkins, 1996 ve Jones, 2002, Akt, Akyol, 2016, s. 109):

1.Yazım öncesi hazırlık

2.Taslak oluşturma

3.Gözden geçirip düzenleyerek yazma

4.Redaksiyon(Düzenleme)

5.Yayımlama ve paylaşım

2.1.4. Yazma Becerisinde Kullanılan Anlatım Biçimleri

Tural (1979, s. 78-79), bir anlatıma başlamadan önce planlama yapmanın gerekli olduğunu ve planın anlatımı gelişigüzelikten kurtardığını vurgular. Tural (1979, s. 78-79) planı “herhangi bir konuda duygu, düşünce ve davranışların daha önceden sıraya konması, konuya ait unsurların en uygun biçimde düzenlenmesi” olarak tanımlar. Anlatım biçimleri; betimleyici anlatım, açıklayıcı anlatım, öyküleyici anlatım ve tartışmacı anlatım olmak üzere dört başlık altında ele alınabilir.

2.1.4.1. Betimleyici Anlatım

Betimlemek, bir nesnenin kendine özgü belirtilerini tam ve açık biçimde söz veya yazı ile anlatmak, tasvir etmek olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 319). Yaman ve Köstekçi (1998, s. 146), betimleme anlatım şeklini sanatlı anlatım olarak yorumlamış ve nesne ve yer unsurlarının farklı özellikleriyle hayalde canlandırılması, sanki sözcüklerle kâğıda resim yapma sanatı olarak tanımlamıştır. Kantemir (1991, s. 224), betimleme anlatım şeklini belirlenen bir konuda izlenim edindirmek istediğimiz zaman faydalanabileceğimiz bir teknik olduğunu belirtmiş ve onu varlıkların hallerini, özelliklerini, kelimelerle

resim çizer gibi aktarma ve okurun gözlerinde canlandırma olarak tanımlamıştır. Aktaş ve Gündüz (2001, s.89), bir nesnenin, mekânın görünüşü, hareketleri, insanda uyandırdığı izlenimleri anlatmayı ve zihinde canlandırmayı hedefleyen bir anlatım şekli olarak ifade etmişlerdir. Hemen hemen bütün yazılı anlatım kitaplarında benzer tanımlamalar yapılmıştır.

2.1.4.2. Açıklayıcı Anlatım

Açıklama, yazılı anlatımda en çok başvurulan anlatım tarzıdır. Açıklama yapmak kelimesi, herhangi bir konuyu aydınlığa kavuşturmak amacıyla konuşmak ya da yazmak, açıklamak; bir konuyla ilgili gerekli bilgileri vermek izah etmek anlamına gelir (Türkçe Sözlük, 2011, s. 17).

Açıklama anlatım şekli kullanılarak yapılan anlatımda, ilk olarak hedef ortaya konulur. Düşünceyi ifade ederken resim, plan, tablo ve şemalarla desteklenen bilgilerin anlatımında sınıflandırma, karşılaştırma, inceleme, alıntılama ve sayısal verilerden faydalanılır (Gündüz ve Aktaş, 2001, s. 87). Konunun anlatımında sorulara bağlama, tanıtmaya ve tanımlamadan faydalanılabilir. Aslında açıklama, işlenen konular üzerinde bazı soruları açığa çıkarma, çözümleme işidir (Özdemir ve Binyazar, 1979, s. 70).

2.1.4.3. Öyküleyici Anlatım

Öyküleme, tahkiye etme, öykü durumuna getirme olarak tanımlanmıştır. (Türkçe Sözlük 2011, s. 1864). Öyküleme anlatım şekli herhangi bir olayın belli bir akış içerisinde anlatılması, olayların belli bir düzene göre; zaman, yer ve oluş sıraları esas alınarak anlatılmasıdır. Yaman ve Köstekçi (1998, s. 46); Kantemir (1991, s. 217), okuyucuyu olaya katma ve heyecanlandırma amacı güdüldüğü zaman kullanılacak bir anlatım biçimi olduğunu belirtmiştir. Aktaş ve Gündüz (2001, s. 95) bu anlatım şeklini hikâye etme yoluyla anlatım olarak isimlendirmiş, bir olayın bütün hatlarıyla anlatılması, okuru düşündürmekten çok, olay aracılığıyla heyecanlandırma için kullanılacak bir tarz olduğunu belirtmiştir. Öyküleme anlatım biçimiyle ilgili olarak ortaya atılan düşüncelerin ortak noktası olay vurgusudur. Yazar düşüncelerini olaylar yardımıyla dile getirir ve okur olaylar vasıtasıyla bilgilendirilmeye çalışılır. Öyküleme anlatım biçiminde eylem önemli bir yere sahiptir. Anlatımda bir olaydan diğerine geçiş eylemi ortaya çıkarır ve devamında hareket olguların birbirini etkilemesiyle bütünleşir. Olayın başlaması ve gelişmesi eylem faktörü ile sağlanmış olur. Öykülemede diğer bir

unsur öge zamandır. Zaman başı ve sonu olan bir dilimdir. Bir halden başka bir hale geçiş belirli bir zaman kesitinde gerçekleşir. Öyküleme anlatım biçiminde zaman unsurunun bir bütünlüğü olmalıdır. Çünkü her olay bir zamanda doğar büyür ve sonuçlanır. Ama bazen yazarlar kendi tercihleri doğrultusunda sondan başlayıp ara ara kesitler sunarak başlangıca getirebilir anlattıklarını (Özdemir ve Binyazar 1979, s. 118).

2.1.4.4. Tartışmacı Anlatım

Tartışma kelimesi, birbirlerine karşı düşünceleri karşılıklı savunma, bir sorun üzerine sözlü veya yazılı olarak karşılıklı, bazen de sertçe savunma anlamlarına gelmektedir (Türkçe Sözlük 2011, s. 2273). Yaman ve Köstekçi (1998, s. 145) bu anlatım tarzını “Tartışmacı Anlatım” olarak isimlendirmişler ve herhangi bir düşünceyi, yargıyı veya teklifi çürütmek, değiştirmek amacıyla kullanılan anlatım şekli olarak tanımlamışlardır. Kantemir (1991, s. 228), okurun yerleşmiş düşüncelerini değiştirmek ya da herhangi bir konuda kendimiz gibi düşünmesini sağlamak istediğimizde bu anlatım şeklini kullanılabileceğini ifade etmektedir. Aktaş ve Gündüz (2001, s. 88) bu anlatım tarzını “Kanıtlayıcı Anlatım” olarak isimlendirmekteler ve ortaya atılan bir öneriyi, bir düşünceyi, bir yargıyı değiştirmek, desteklemek ya da yanlışlığını kanıtlamak için başvurulmuş bir anlatım şekli olarak tanımlamaktadır. Oğuzkan (2001, s. 211), doğrudan anlatımın daha gelişmiş bir şekli olarak “Kanıt Yoluyla Anlatım” terimini kullanmakta ve bu tür anlatımda “bir kuram ya da kanıtlanmaya değer bir görüş, kanıtlar sıralanarak doğrulanmaya çalışılır”, demektedir.

2.2. YARATICILIK KAVRAMI

İngilizce karşılığı “create” sözcüğü olan yaratıcılık, Latince “creare” şeklinde ifade edilmektedir. Yaratıcılık kavramının kelime anlamı ise; var edebilme, yaratıcı olmayı da yaratabilme yeteneğidir (Andreasen, 2015).

İnsan, yaşamını sürdürebilmek ve kendisini anlatabilmek için bazı şeyleri var etmek mecburiyetindedir (May, 2016). Nitekim eski çağlardan beri insanoğlu, orijinal ve ilgi çekici ürünler bulmuş ve bulmaya da devam etmektedir. Yaratıcılık, asırlar öncesine dayanmış olsa da, bilhassa 15. yüzyılda güzel sanatlar alanında değerlendirilmiş ve sanat, tanrının verdiği bir kabiliyet olarak görülmüştür (San, 2004). Yaratıcılık ile ilgili bilimsel çalışmalar ise 1960’lı yıllarda yapılmaya başlamıştır (Sungur, 1997). O dönemden bugüne bakıldığında

ise çalışmaların hız kazandığı ve bu konuda çok sayıda araştırmanın yapılmış olduğu görülmektedir. “Yaratıcılık kavramı, gün geçtikçe yaşamın her alanında görülen hızlı değişim nedeniyle ortaya çıkan toplumsal gereksinimleri, sorun çözme proseslerini ve gelecek kuşaklara yapılan bilgi transferlerini dikkate alan global bir hazineye dönüşmüştür” (Siew, 2013, s. 93).

Bir toplumun gelişme ve ilerleme sağlayabilmesi; göstereceği yaratıcılığa, yaratıcılığın yeni buluşlara, buluşların tekniğe, tekniğin ise üretim yapabilmesine bağlıdır. Dolayısıyla yaratıcılık yeteneklerinden yeterince faydalanamayan bir toplum hem yenilikçilik anlayışından uzak olmakta hem de ilerleme gösterememektedir (Çeliker ve Balım, 2012, s. 11).

2.3. YARATICILIĞIN TANIMI

Eski çağlardan beri yaratıcılık konusuna ilgi duyulmaktadır (Cropley, 2004; Fisher, 2004). Örneğin Platon tarafından ortaya konulan olan “İon” adlı eserde, her toplumun yaratıcılığa ve yaratıcı bireylere gereksinim duyduğu belirtilmiştir. Heykeltıraş, yazar, ressam ve şair gibi farklı sanatları icra eden sanatçılar, asırlar boyunca yaratıcılık konusunu tartışmıştır. Sanatçılar yaratıcılığı; bir iletişim şekli, çevrenin güzelleştirilmesinde faydalanılan bir araç, bireyin kendisini anlatma şekli veya bilinmeyene karşı bir savunma yöntemi olarak açıklamıştır (Cropley, 2004).

Yaratıcılığın günümüzdeki anlamı, ilk olarak İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa ve Amerika’da kullanılmaya başlanmıştır. Küresel rekabetin ön planda olduğu o dönemlerde yaratıcı ve yenilikçi olmak gerekiyordu. Bu nedenle koşullar, ezbere dayalı olmayan bir eğitim sistemini ve öğrenci odaklı bir öğrenmeyi gerektirmiştir (Fisher, 2004).

Günümüzdeki anlamı ile yaratıcılık, insan hayatının her alanında görülebilen bir güçtür. Yaratıcılık, gerek gündelik yaşamdan akademik çalışmalara gerekse sanatta başarıların oluşturulmasındaki bütün süreçlerde kullanılan üst düzey bir yetidir (Sünbül, 2002, s. 164).

Yaratıcılık, kişiye özgü bir özelliktir. Yaratıcı olan bir kişinin standart davranışlara ya da kurallara uyması imkânsızdır. Yaratıcı kişi herhangi bir sorunla karşı karşıya kaldığında, durumu eleştirel bir tavırla ele alarak problemi belirlemeye çalışır. Sorunun çözümü aşamasında ise yeni ve farklı fikirler ileri sürer (Binbaşoğlu, 2003, s. 183).

Yaratıcılık ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar üç ayrı yönde ilerleme göstermiştir. Bu gelişmeler şu şekildedir (Sungur, 1997, s. 13);

- Yaratıcı kişiliği tanımlama,
- Yaratıcılığı çoğaltan ya da engel olan faktörler,
- Yaratıcılığın eğitim ile geliştirilmesi ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi için yapılan çalışmalar.

Yaratıcılık konusunda çalışan bazı araştırmacılar; yaratıcılığın bir önsezi olduğunu kabul etmiş, bazı araştırmacılar ise daha çok kişilik ile ilgilenmişlerdir (Öztuna ve Gürdal, 2004). Yaratıcılığın herhangi bir sorunun çözümü için sezgisel bir güç olduğunu düşünenler, daha çok kişilerin duygusal yönlerini ele almışlardır. Yaratıcılığın kişilik özelliği olduğunu düşünenlerse; kimlerin yaratıcı olduğunu, kimlerin yaratıcı olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Bir başka görüş ise psiko-analitik yaklaşımı benimseyen psikologlar tarafından ileri sürülmektedir. Psikologlara göre yaratıcılık, insanın olumsuz taraflarından ibarettir. Kişinin içinde yaşadığı çatışma ve saldırganlık isteğinin, kabul edilen davranış şekline bürünmesi ile meydana gelmektedir (Ülgen, 1995, s. 45).

Torrance (1962) ise; yaratıcılık konusunda farklı görüşlerin de olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşleri şu şekilde ifade etmektedir:

- “Salt yaratıcılık ve yaratmanın bir ölçütü yoktur.
- Yaratıcılığın ölçütü zamana ve kültüre göre değişiklik gösterebilir.
- Yaratıcılık ön bir hazırlık gerektirebilir.
- Yaratıcılık, kendi çapında farklı ürünler oluşturmaya yönelik birtakım faaliyetler içermektedir” (Akt. Sünbül, 2002, s. 164–165).

Yaratıcılık tarihin bir döneminde, yalnızca sıra dışı üstün kişilerin sahip olduğu bir yetenek olarak kabul görmüştür. Söz konusu yetenek, belirli bazı kişilere Allah tarafından verilen bir güçtür ve buna bağlı olarak yaratıcılığın, herhangi bir kritere bağlı olamayacağı ileri sürülmüştür (Binbaşıoğlu, 2003, s. 187).

Yaratıcılığın doğuştan kazanılan bir yetenek olduğu ve daha sonra yaratıcı olabilmenin imkânsız olacağı yönündeki hatalı görüşler, son yıllarda yavaş yavaş terk edilmeye başlanmaktadır. Yaratıcılık, doğuştan gelen bir yetenek olsa bile; çevre, eğitim ve zekâ gibi faktörler, yaratıcılığın artmasında etkili olabilmektedir (Doğan, 2007, s.170). Aynı zamanda bilinçsiz bir ailede yetişen çocuklar, büyük

ölçüde yaratıcılık yeteneklerini kullanamamaktadır. Torrance'e (1962) göre yaratıcılığa etki eden faktörler arasında; kız ve erkek çocukların farklı yetiştirilmesi, engellenen hayaller, merak duygusunun bastırılması, otorite ve akran ilişkilerinden kaynaklanan korku ve eğitim düzeyi gibi faktörler bulunmaktadır (Akt. Sünbül, 2002, s. 170).

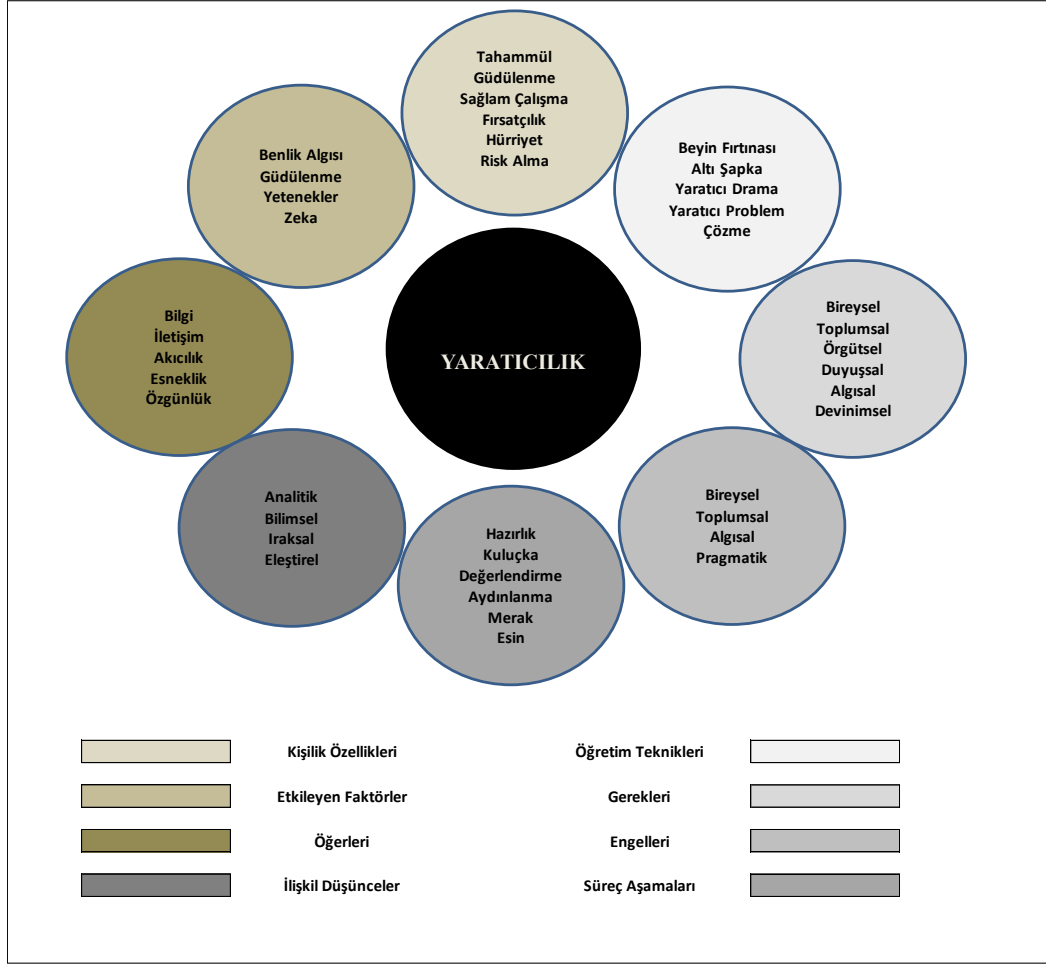
Açıkça görüleceği üzere, toplumsal değer yargıları ve eğitim sistemi, farklı ve sıra dışı düşünmeye ve yaratıcılığa engel olmaktadır. Farklı bir ifade ile mevcut eğitim anlayışı ve sosyal çevreden gelen baskı, normalde her bireyde gelişme gösterebilecek yaratıcılık yeteneğinin gelişimine izin vermemektedir. Graham Wallis tarafından ileri sürülen ve günümüzde de klasikleşmiş olan yaratıcılık aşamaları şunlardır (Akt. Sünbül, 2002, s. 165);

- Hazırlık aşaması,
- Kuluçka aşaması,
- Öğrenme aşaması,
- Gerçekleşme ya da gerçekleştirme aşaması.

Bireyin farklı ve yeni çözümler üretebilmesi için öncelikle yaratıcı bir biçimde düşünebilmesi gerekmektedir. Yaratıcı düşünce ise, öncesinde herhangi bir bağ kurulmamış obje veya düşünce arasında bir bağ kurulması ve bireyin kendisini özgür bir şekilde ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir çocuğun yaratıcılığa yönelmesinin ilk şartı, çevresinde olup biteni doğru bir şekilde algılayabilmesidir. Dolayısıyla birey bu yolla edindiği izlenimler sayesinde yaratıcı düşünmeye başlayacaktır (Binbaşoğlu, 2003, s. 185).

Guilford (1950), yaratıcı düşünebilmek için sekiz temel yeteneğin olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu yetenekler şunlardır (Akt. Sünbül, 2002, s. 167):

- Probleme karşı duyarlı olabilme,
- İşe yarar çok sayıda fikir üretebilme,
- Alışılmışın dışında fikirler ileri sürebilme,
- Fikirler arası geçiş sağlayabilme,
- Analiz yapabilme,
- Karmaşık duyguları kontrol edebilme ve
- Ölçümleyebilmedir.



Şekil 1. Yaratıcılık Güneşi

Kaynak: Doğan (2007, s. 190)

2.3.1. Yaratıcı Öğretmen ve Öğrenci

Yaratıcı kişilik konusu ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle sanat, edebiyat, mimarlık, eğitim ve tasarım gibi alanlarda ünlü olmuş kişiler ele alındığından; yaratıcı olabilmek için onlar gibi davranmak ve çalışmak gerektiği görüşü hakim olmuştur (Kaufman, 2009; Runco, 2007 ve Sternberg vd., 2002).

Cropley (1999), yaratıcı bireylerde bulunan en önemli zihinsel özelliğin, yakınsak ve ıraksak düşünme becerisi olduğunu ifade etmektedir. Yakınsak düşünme becerisi, en doğru yanıtı bulabilmek için birçok bilginin arasından gerekli olan bilginin kullanılmasıdır (Cropley, 1999). İraksak düşünme becerisi ise, bireyde mevcut olan bilgiler arasında bir bağlantı kurulmasıdır (Runco, 2007).

Yaratıcılık konusunda yapılan birçok araştırma neticesinde, yaratıcı bir bireyde görülen özellikler belirlenmiş ve bu özellikler “yaratıcı kişilik özellikleri”

şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda yaratıcı bireylerin sahip olduğu pozitif özellikler şunlardır (Davis, 1986, s. 37);

- Sanatsal olması,
- Kendisine güvenmesi,
- Yüksek enerjiye sahip olması,
- Kendisinin yaratıcı olduğunu fark etmesi,
- Bağımsız olması,
- Risk alabilmesi,
- İdealist olması,
- Mizahi duyguya sahip olması,
- Meraklı olması,
- Spontane olması,
- Yeniliklere ve gizemli şeylere ilgi duyması ve
- Yalnız kalmaya gereksinim duymasıdır.

Yaratıcı bireylerin sahip olduğu negatif özellikler ise şunlardır (Durrenberger, 1999, s. 173).

- Çocuksu ve dalgın olması,
- Dikkatsiz ve sabırsız olması,
- Plansız davranması,
- Kendini beğenmiş olması,
- Benmerkezci olması,
- Alaycı ve küstah olması,
- İşbirlikçi olmaması,
- Nevrotik (sinir hastası) olması,
- İnsanlarla iletişim kurmaması,
- Tolerans göstermemesi,
- Hem fiziksel hem de düşünce bakımından aşırı aktif olması ve
- Duygularını kontrol edememesidir.

Adıgüzel'e (2012) göre ise yaratıcı kişiler; öğrenmek için istekli, belirli kalıplara bağlı kalmayan ve farklı düşünceler geliştirebilen kişilerdir. Başka bir görüşe göre yaratıcı kişiler; alışılmışın dışında düşünen, bu düşüncelerini alışılmamış bir biçimde açıkça ve net olarak ifade eden, farklı bakış açıları ve

büyük buluşları olan, bunları dünyaya özgün olarak ilan eden bu sayede kültürün değişmesini sağlayan kişilerdir (Üstündağ, 2003, s. 32).

Fisher'e (2004) göre yaratıcı öğretmen, sadece ders anlatan değil, derslerin geliştirilmesinde ve çeşitlendirilmesinde katkı sağlayan kişidir. Jeffrey ve Craft'a (2006) göre ise yaratıcı öğretmen; yeni bileşimlerle geleneksel sınıf yapısının dışına çıkabilen, yenilikçi bir anlayış ile eğitim programlarına yeni bir düzenleme getiren, öğrenme sürecini denetleyen ve toplumsal değerlerin öğrenci kültürü ile adaptasyonunu sağlayan kişilerdir.

Sonuç olarak öğretmenler, öğrencilerin özgün bir kimlik kazanmasında ve yaratıcı olabilmesinde büyük bir rol oynamaktadır (Lee ve Seo, 2006; Wolk, 2001). Yaratıcılık özelliklerine sahip olan bir öğretmen, farklı fikirler geliştirerek sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerine karşılık verebilen ve sorunlar karşısında çözüm üretebilen kişidir. Dolayısıyla öğretmenler ileriye düşünerek öğrenmeyi öğrenciler için önemli hale getirmeye çalışır (Akt. Emir vd., 2005).

Wayne (2006), öğretmenlerde yaratıcılık yeteneklerinin dizginlenmesi ya da yeterince ortaya çıkarılamaması durumunda, öğrencilerin yeteneklerini geliştirme noktasında etkili olamayacaklarını belirtmektedir (Akt. Turan, 2010, s. 24). Senemoğlu (2009) ise öğrencilerin yaratıcı olmasını sağlayabilmesi ve yaratıcılıklarını geliştirebilmesi için öncelikle öğretmenlerin yaratıcı bir kişiliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Cropley (1997) tarafından ileri sürülen ve yaratıcılığın geliştirilmesi için öğretmenler tarafından sergilenmesi öngörülen davranış özellikleri şunlardır;

- Öğrencilerden gelen soruları ve önerileri dikkate alması,
- Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlaması,
- Öğrencilere esnek düşünme konusunda cesaret vermesi,
- Öğrencilerin bağımsız öğrenme konusunda cesaretlenmelerini sağlaması,
- Sosyal bütünleşmeyi ve işbirlikçi olmayı sağlayan bir öğretim tarzının olması,
- Öğrencileri gerçek bilgiye sahip olması için yönlendirmesi ve ıraksal düşünce için güçlü temeller oluşturması,
- Öğrenci fikirlerini, net bir biçime getirene kadar yargılamaması,

- Öğrencilerin fikirlerini her koşulda kullanabilmesi için olanak sağlaması,
- Öğrencilerin hayal kırıklığı ve başarısızlık ile başa çıkmasını öğrenmesi için destek olmasıdır.

Buradan yaratıcı bir öğretmenin daha çok öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili olabilecek özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

2.3.2. Yaratıcı Öğretme ve Öğrenme Süreci

Yaratıcı öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öncelikle yaratıcı düşünen öğrenmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Önemli olan bir konuda yaratıcılığın gelişmesinde etkili olan teknik ve yöntemlerin sınıfta uygulanması ve öğrencilerin buna katılmasının sağlanmasıdır. Yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan bu uygulamaların özellikleri şunlardır (Akt, Çetingöz, 2012):

- Etkinliklerin öğretmenden bağımsız olması,
- Seçimin özgürce yapılması,
- Uzlaşmanın olması,
- Risk alınması,
- Zamanın kısıtlı olmaması ve
- Öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını ortaya koymasıştır.

Wayne (2006) yaratıcı öğretimin, yaratıcı bir şekilde öğretim ve yaratıcılık amacı ile yapılan öğretim olmak üzere iki şekilde ifade edilebileceğini belirtmektedir. Buna göre yaratıcı bir şekilde yapılan öğretim, öğrenmenin daha çekici hale getirilmesi ve merak uyandırması için öğretmenlerin yaratıcı yaklaşımlar sergilemesi olarak açıklanırken, yaratıcılık amacı ile yapılan öğretim ise, öğrencilerin yaratıcı düşüncelere ve davranışlara sahip olması için yapılan öğretim olarak açıklanmaktadır (Turan, 2010, s. 23).

Çalışmanın bu bölümünde yaratıcılığın gelişmesine etki eden bazı yöntemlere yer verilmektedir.

Beyin Fırtınası

Önemli bir psikolojik bilgiye sahip olmayı gerektiren bu teknik, 1950 yıllarında bir margarinin satışında kullanılacak reklam için yapılan çalışmalar sırasında ünlenmiştir. Tekniğin uygulanmasında bazı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar şunlardır (www.mycoted.com, e.t. 2017);

- Katılımcı sayısı 4 ile 8 arasında değişen bir grup oluşturulması ve toplantı düzenlenmesi,
- Toplantı konusunun bir başlık halinde herkesin görebileceği şekilde yazılması ve sorunun açık olarak tanımlanması,
- Sorunun herkes tarafından anlaşıldığından emin olunması,
- Temel kaidelerin gözden geçirilmesi,
- Ortaya atılan fikirlerin eleştirilmemesi ve yargılanmaması,
- Olabildiğinde fazla fikir üretilmesi ve katılımcılar tarafından bu fikirlerin değerlendirilmesi,
- Fikirlerin hiçbirinin yasaklanmaması,
- Fikirlerin ve sorunların tartışılmaması,
- Fikirlerin yazılması ve sürecin yönlendirilmesi için bir kişinin görevlendirilmesi,
- Fikirlerin istenildiği zaman beyan edilmeye devam edilmesi,
- Sürecin sona erdirilmesi ve uzlaşmaya gidilmesi.

Scamper

Scamper tekniği, yeni fikirlerin ortaya konulması için belirlenen yöntemlerin listelenmesini sağlamaktadır. Bu tekniğin kullanılması için nesne veya üzerinde durulan problemin özellikleri listelenmektedir (Lau, 2011, s. 34).

Scamper araştırmamızın ana konusu olduğu için ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı açıklanacaktır.

Mantıksız Araştırma

Bir problemin çözümü kimi zaman olası çözüm listesindedir ve çözümün bulunabilmesi için listede bulunan her yol denenmektedir. Bu uzun ve yararsız bir yöntem gibi görünse de yaratıcılık defasında ilham gelmesini beklememektedir. Yani problemin çözümü bir rastlantı sonucu olmamaktadır (Lau, 2011, s. 36).

Bakış Açısını Değiştirme

Bir probleme farklı bakış açıları ile yaklaşılması çözümü daha kolay hale getirmektedir. Buna göre sorunlara çözüm yolları ararken kalıp ifadelerden faydalanmak yerine farklı bakış açılarıyla soruna farklı çözüm yolları aranır. Bir sorunun doğurduğu olumsuz sonuçlara odaklanmaktansa olumlu sonuçlardan yola çıkılarak doğruyu buldurmaya yönelik etkinlikler içerir (Lau, 2011, s. 37).

Biomimicry

Doğada devam eden yaşamdan esinlenerek insan hayatındaki sorunlara çözüm getiren bir bilim dalıdır. Bu yaklaşıma göre; biyolojik organizmalar ve sahip oldukları organlar evrim tarafından kusursuz hale getirilmiştir (Fisher, 2004).

Beyin Yazımı 6-3-5 (Brainwriting 6-3-5)

Bu teknik beyin fırtınası tekniğinde mevcut olan bazı eksikliklerin giderilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda her katılımcının sürece dâhil olmasını teşvik etmektedir. Uygulamada takip edilmesi gereken bazı adımlar vardır. Bu adımlar şunlardır (Brainwriting, 2016);

- Takımın kurulması ve çalışma amacının belirlenmesi,
- Her katılımcının bir kâğıda 3 fikir yazması,
- Bu kâğıdın masada bulunan diğer kişilere verilmesi ile fikirlerin incelenmesi ve yeni fikirler eklenmesi,
- Bu işlemin 5 kez tekrar etmesi.
- Fikir listesinin oluşması sonrasında üzerinde tartışılması ve zayıf olan fikirlerin elenmesi için beyin fırtınası tekniğinden yararlanılması.

Varsayımların Mücadelesi (Challenge Assumptions)

Varsayım tekniği, belirli bir konu üzerinde farklı bakış açılarının geliştirilmesini sağlamak için alışkanlık haline gelmiş düşünce becerilerinden kurtulmayı amaçlamaktadır (Lau, 2011);

Gezinti Tekniği

Bu teknik benzerliklerden faydalanarak yeni düşüncelerin oluşturulmasında kullanılan bir tekniktir. Teknikte uygulanan adımlar şu şekildedir (Fisher, 2004):

- Birinci aşama: Gezinti aşaması da denilen bu aşamada katılımcıların kendilerini müze, hayvanat bahçesi ya da başka bir mekânda gezinti yapıyormuş gibi hayal etmeleri istenir. Daha sonra katılımcılardan kendilerine verilen kâğıdı 3 sütuna ayırmaları ve ilk sütuna gezinti esnasında hayalini gördükleri 8-10 nesnenin resmini çizmeleri istenir.
- İkinci aşama: Katılımcılardan betimlenen sorun ile kâğıda çizdikleri benzeşimler arasında bir bağlantı kurmaları istenir. Birinci sütundaki

benzeşmeler ile kurdukları bağlantıları teker teker ikinci sütuna yazmaları istenir.

- Üçüncü aşamada: Katılımcılardan kurdukları bağlantılardan faydalanarak probleme ait çözüm önerisi getirmeleri ve bunları üçüncü sütuna yazmaları istenir.
- Dördüncü aşama: Katılımcılardan gezileri ile alakalı edindikleri tecrübeleri paylaşmaları istenir. Gezi esnasında ne gördüklerini, analogilerinin neler olduğunu ve çözümlerinin ne olduğunu belirtmeleri istenir.
- Beşinci aşamada: Beyin fırtınası tekniğinde olduğu gibi fikirler her katılımcı tarafından tartışılır ve sorunun çözümüne yönelik en yaygın fikir belirlenir.

Harvey'in Kartları (Harvey Cards)

Beyin fırtınasında fayda sağlayacak bazı soruların olduğu ve sinektik tekniğine dayanan bir tekniktir. Teknikte uygulanan adımlar şu şekildedir (Lau, 2011);

- Canlandırmak,
- Çatışmak,
- Sembolleştirmek,
- Üstüne koymak,
- Aktarmak,
- İlave etmek,
- Yerine Koymak,
- Yön değiştirmek,
- Dönüştürmek,
- Duygularını paylaşmak,
- Karşılaştırmak,
- Görünüşünü değiştirmek,
- Efsaneleştirmek.

Da Vinci Tekniği

Da Vinci tekniğinde uygulanan adımlar şu şekildedir (Michalko, 2012, s. 21);

- Ele alınan sorunun özelleştirilmesi,

- Soruna ait parametrelerin çıkartılması,
- Her parametre için sınırsız sayıda değişken belirlenmesi,
- Parametreler ve değişkenleri için kombinasyonların oluşturulması,

Sonuç olarak yaratıcılık konusunda gelişme sağlanabilmesi için çok sayıda yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Fakat söz konusu bu yöntemlerin yaratıcılığı hangi ölçüde geliştirdiğini tespit edebilmek için yaratıcılığın bilimsel anlamda ölçülmesi gerekmektedir.

2.3.3. Yaratıcılığın Ölçülmesi

Taylor (1975), ürünün yapımına yoğunlaşan ve yaratıcılığın değerlendirilmesine yönelik bir model tasarlamıştır. Bu modele göre yedi ölçüt öngörülmektedir;

- Üretim yapılması,
- Ürünün yeniden düzenlenmesi,
- Ürünün orijinal olması,
- Ürünün uygun olması,
- Üründen haz alınması,
- Üretim esnasında bilgi karmaşasının olması,
- Ürünün fikirleri birleştirmesidir.

Amabile'e (1990) göre yaratıcılık ürünün bir özelliğidir. Buna dayanarak "Uzlaşma Değerlendirme Tekniği (Concensual Assessment Technique)" olarak adlandırılan bir teknik ileri sürmüştür. Yaratıcılık ile ilgili çok sayıda çalışma, test ve anket gibi güvenilirlik arz eden ölçümler yapmıştır.

Sonuç olarak yaratıcılığın ölçülmesi konusunda kesin kabul edilmiş bir ölçek olmamasına karşın "Torrance Yaratıcılık Ölçeği" başta olmak üzere bir takım ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Fakat söz konusu bu araçların kullanımı ile alakalı gerekli eğitimlerin alınması gerekmektedir. Ayrıca kişisel yorumlamalara zemin hazırlayan bu ölçüm araçlarında hata yapma payı da oldukça yüksektir (Miller, 2009).

2.3.4. Yaratıcı Okul Ortamı

Eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalar; sınıf ortamında yaratıcı düşünme yöntemlerinin öğretimi (Torrance, 1995), yaratıcı düşünmenin

geliştirilmesi amacıyla bilişsel araçlardan yararlanılması (Candy ve Edmonds, 2000; Wissink, 2001), yaratıcılığın ilerlemesini sağlayan öğrenme koşullarının oluşturulması (Hennessey, 2004; Piirto, 2005; Waugh, 2003) ve yaratıcı düşünmenin ölçülmesi gibi pek çok özelliği ortaya koymuştur (Runco, 1989; Torrance, 1971).

Nacce (1999), yaratıcı öğretim aşamasını, öğretmenin sınıfları ilgi uyandırıcı ve etkili bir duruma getirebilmek amacıyla düş gücünü kullanması; yaratıcılık için öğretimi ise öğrencilerin kişisel yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşünme kabiliyetlerini ilerletecek öğretim biçimleri şeklinde tanımlamaktadır (Ayop vd., 2013).

Nacce (1999), tüm öğrencilerin yaratıcı birer kişi olabileceklerini belirtmektedir. Yaratıcılığı, bilgi ve maharetin beraber kullanılarak bir kazanım elde etmek amacıyla yeni bir metot uygulama şekli olarak tanımlamaktadır. Nacce'e göre yaratıcılık dört kriteri barındırmalıdır. Bunlar:

- Ötekilerine bağlı kalmadan ortaya çıkan yeni sorunları tanımlayabilme,
- Sorunun ortadan kaldırılmasında yararlanılacak olan bilgilerin mevcut bilgiler arasından seçip aktarabilme,
- Öğrenmenin çok aşamalı bir süreç olduğunu kabullenmek,
- Bir kazanımı elde etmede odaklanma kapasitesidir.

Günümüzde test ağırlıklı eğitim, eğitimcilerin yaratıcılık konusuna yönelmesini güçleştirmektedir (Henriksen ve Misra, 2013). Türkiye'de test ağırlıklı eğitim sistemi öğretmenlerin üstünde bir baskı oluşturmakta ve yaratıcılığın okul ortamında gelişmesini engellemektedir. Yapılan testler ile kimin daha zeki olduğunun belirlenmesi amaçlanmakta ve zekâ kavramı kimi zaman yaratıcılık kavramı ile bir tutulmaktadır.

2.4. DÜŞÜNME KAVRAMI

Düşünme sistematik ya da rastlantısal olarak düşünce üretimi ile sonuçlanan zihinsel bir süreçtir. Düşünme sırasında insan beyninin farklı bölgelerinde meydana gelen değişikliklerin aygıtlar yardımıyla gözlenmesine ve beynin anatomik yapısının ayrıntıları ile bilinmesine karşın, düşünmenin fizyolojik bir süreç olarak ayrıntılı betimlemesini yapmak henüz mümkün olmamıştır. Psikolojik açıdan düşünme daha çok algı ve zekâyla ilintilendirilmekte, problem çözme ve karar verme bağlamında ele alınmaktadır.

2.4.1. Düşünmenin Tanımı

Sokrates düşünmeyi, bireyde mevcut olan bir kuvvetin sonradan canlandırılması şeklinde tanımlamaktadır. Sokrates'in öğrencisi olan Platon ise düşünmeyi, tinin incelediği konular ile ilgili olarak kendisiyle gerçekleştirdiği bir konuşmadan ibaret olduğunu ifade etmektedir (Güzel, 2003). Aristoteles ise düşünmenin bir mantık oluşturma davranışından oluştuğunu ve bu mantığın ise kişiyi doğruya yönlendiren bir araç olduğunu belirtmektedir. 17. asır düşünürlerinden biri olan Descart düşünmeyi, kuşku duymakla aynı tutmaktadır. İbn-î Haldun'a göre düşünme, bir durum veya olaydaki nedenleri bulmaya çalışmaktır (Hançerlioğlu, 2007).

Mevlâna düşünmeyi, bireyin zihninde yaşattığı bir hayal ve bu hayalin kişiyi hedeflerine erdiren olası bir güç olduğunu ifade emektedir. Mustafa Kemal Atatürk ise düşünmeyi, top ve tüfekten daha etkili bir silah olarak tanımlamaktadır (Nahifi ve Çelebioğlu, 2008; Kocahanoğlu, 2003).

Akkurt'a (2002) göre, düşünme, birey odaklı felsefi görüşlerin en değerli malzemesi sayılmaktadır. Düşünmek, bir birey olmanın ispatı veya mevcudiyetinin kendisidir. Bundan dolayı düşünmek, gerçeğin aydınlatılması amacıyla gerçekleştirilen zihinsel faaliyettir. Düşünme, kişinin içinde bulunduğu vaziyeti algılayabilmek amacıyla etkin bir biçimde gerçekleştirdiği, hedefe yönelik düzenli bir zihinsel sürecin tamamına denmektedir (Cüceloğlu, 1995, s. 205). Düşünme, kişinin doğumu ile ortaya çıkan, ilerleyen dönemlerde geliştirilebilen kişiye özgü bir özelliktir.

Frensch ve Funke'e (2005) göre düşünme, kişinin gündelik etkinlikler dâhilinde gerçekleştirdiği bütün işlerin ve verdiği tüm kararların sonucudur. De Bono'a (2006, s. 8) düşünmeyi, bireyin elinde bulundurduğu en değerli kaynak olarak tanımlamış; bu kaynaktan yararlanmanın ortaya çıkardığı en temel zorluğun ise karışıklık olduğunu ifade etmiştir. Bu karışıklıklar pek çok şeyi aynı anda gerçekleştirmek isteğimizden dolayı oluşmaktadır. Hisler, bilgiler, mantık, umut ve yaratıcılık gibi kavramlar bireyin içinde iç içe geçmektedir.

Balta (2011) da düşünmenin karmaşık sistemler bütünü olduğunu belirtmektedir. Düşünmenin karmaşıklığı, bireyin pek çok konuda gereksinim duyduğu ve oluşturduğu bir durumdan çok, farklı süreç ve türleri yapısında

bulunduran soyut bir yeti olmasından kaynaklanmaktadır. Cüceloğlu (1995) düşünme sürecinin dört değişik aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar; problem çözme, kararlaştırılmış hedefleri gerçekleştirme, bilgi ve meydana gelen olayları anlamlandırma ile tanıştığımız kişileri daha iyi tanıma olarak sıralanmaktadır. Düşünmeyle ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde, en çok vurgulanan kavramların; mantık oluşturmak, düşlemek, gerçeği ayırt etmek, sorun çözmek ve sonuç çıkarmak olduğu görölmektedir.

2.4.2. Eleştirel Düşünme Kavramı

Günümüzde her bilim dalı ve araştırmacı kendi ilgi alanını dikkate aldığından birbirinden değişik pek çok eleştirel düşünme tanımı yapılmıştır. Yapılan bu tanımlar, eleştirel düşünmeyi kimi zaman yaratıcı düşünmeyle, kimi zaman yöntemli düşünmeyle kimi zaman rasyonel düşünmeyle kimi zaman mantıklı düşünmeyle, kimi zaman yargıda bulunmayla ve kimi zaman da sorun çözmeyle benzer tutmaktadır. Eleştirel düşünme bütün bu düşünme biçimlerini barındırmakla beraber yalnız başına bunlardan biriyle açıklanamaz. Tüm bu durumlar dikkate alındığında eleştirel düşünme:

- Herhangi bir husus, olgu ve düşünce üzerinde belirginlik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru düşünme gibi bazı ölçüt ve biçimleri,
- Yanlış düşünme şekillerini bilen, delillere ve sonuçlara değer veren araştırma esaslı daha derin bir düşünme eğilimini ve yeteneğini,
- Tutarlı, akla uygun sonuçlara ve yargılara varmayı,
- Sorun çözme ve sorunları anlama becerisi sayesinde, kişisel düşünme sürecini aralıksız kontrol altında bulundurarak dönüşmeye ve kendi kendinin eksikliklerini gidermeye açık olan bir düşünme şeklini kapsamaktadır (Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünme, düşünmeyi ilerletmek maksadıyla değerlendirme ve çözümleme sürecidir (Elder ve Paul, 2010). Eleştirel düşünme, neyin benimseneceğine veya neyin gerçekleştirileceğine karar vermeye yönelik akılcı bir düşünce biçimidir. Aynı zamanda eleştirel düşünme; varsayımları, soruları ve seçenekleri de kapsamaktadır (Ennis, 1985, s. 45).

Mason'a (2008, s. 3) göre, eleştirel düşünme, sağlıklı bir biçimde nedenleri ortaya koyabilmek, konuyla alakalı kesin kanıtlar bulabilmek ve etkili bir değerlendirme gerçekleştirebilmektir. Ayrıca eleştirel düşünmeyi bir davranışa

dönüştürmek amacıyla soru sormayı ve eleştirmeyi bir huy haline getirmek gerekmektedir.

Nosich'e (2012) göre eleştirel düşünme, soru sormak, bu soruların mantığını doğru bir şekilde anlayarak çözmeye gayret göstermek ve oluşturulan bu mantığın sonuçlarını benimsemeyi kapsamaktadır. Eleştirel düşünme, kişilerin maksatlı olarak gerçekleştirdikleri alışılmış olan yinelenmelerin önlenmesi; önyargıların, hipotezlerin ve bilgilerin tecrübe edildiği, yargılandığı ve farklı taraflarının, açımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının karşılıklı olarak konuşulduğu, düşüncülerin analiz edilip değerlendirildiği; fikir verme, mantık ve kıyaslamaların kullanıldığı ve sonucunda belirli düşüncelere ve teorilere ulaşılan bir düşünme şeklidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003).

2.4.3. Eleştirel Düşünmenin Süreci

Cüceloğlu (1995) eleştirel düşünmeyi "gelişmiş" insan modeliyle bir tutmaktadır. Cüceloğlu'na göre gelişmiş insan, karşı karşıya kaldığı bir sorunu en başta tanımlamaya çalışmaktadır. Bu noktada kişi problemin özünü kavramaya yönelmekte, erişeceği neticeleri belirlemekte ve problemi en iyi biçimde tarif etmektedir. Bu tanım, probleme olan bakış açısına ciddi oranda etkilemektedir.. Kişi ikinci olarak alternatifleri belirlemektedir. Bunun için kişi, karşı karşıya kaldığı problemin sınırlarını iyice belirlemelidir. Birey daha sonra, belirlenen sınırlar doğrultusunda her alternatifin gerçekçiliğini denetlemektedir. Birey üçüncü olarak her seçeneğin üstünlüklerini ve eksik yönlerini belirlemelidir. Bunun için kişinin, bir değerlendirme yaparak ilgili seçeneğin problemi çözümedeki üstünlüklerini ve eksik taraflarını kıyaslaması gerekmektedir. Bu değerlendirme sonucunda da birey kendisine en uygun seçeneği tercih etmektedir. Birey dördüncü olarak sorunun çözümünü belirlemelidir. Bu noktada kişi, hangi alternatifin hangi sorunun çözümünde yararlanacağını belirlemekte ve gerekli işleri yapmaya girişmektedir. Birey son olarak uygulanan seçeneğin, sorunun çözümünde yeterli olup olmadığını belirlemektedir. Bu durumda kişi, çözüm alternatiflerini uygulamaya giriştikten sonra problemin çözülüp çözülmediğini aralıksız olarak kontrol etmektedir. Birey bu denetimler sonucunda alternatiflerden bazılarını uygulamaktan vazgeçmekte, bazılarını da tekrardan düzenleme ihtiyacı hissetmektedir. Özetle eleştirel düşünme kesin değil esnek bir yapıya sahip olup, kişilerin yeni bilgiler doğrultusunda önceki fikirlerini değiştirmesine neden olabilmektedir.

Nosich'e (2012) göre, bir düşünmenin eleştirel düşünme sayılabilmesi için, kişi kendi görüş açısıyla sorunun çözümüne teklifler getirmelidir. Bunun için belli standartlar bulunmaktadır. Kişi; bütün etkinliklerde, ilk önce hedefleri belirlemeli, karşı karşıya kaldığı sorun ile ilgili soru ve hipotezler hazırlamalı, belirlediği soruların yanıtına erişmek amacıyla ilgili verileri toplamalı ve sağladığı bu verileri değişik görüş açıları ile analiz etmelidir. Aynı zamanda kişi, bütün bu faaliyetleri gerçekleştirirken en mantıklı sonuç ve yorumlara erişmeye çabalamaktadır.

Paul ve Elder (2006) ise eleştirel düşünmenin sürecini, mantık yürütürken bilinmesi gerekenler olarak adlandırmışlardır. Bunun için birey mantık ilişkisi oluştururken; amaç, soru, varsayım ve bakış açıları belirlemelidir. Veri, bilgi, kanıt ve görüşler toplamalı; tüm bunlara dayanarak sonuç ve yorumlar çıkarmalıdır.

2.4.4. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Öğretimi

Sünbül'e (2011) göre, özellikle eleştirel düşünme becerisinin, eğitim düzeni içerisinde geliştirilmesinin önemi üzerine bütün eğitimciler aynı fikri paylaşmaktadır. Fakat bunun hangi metotla gerçekleştirileceği üzerinde ortak bir görüş ortaya koyulmamıştır. Eleştirel düşünme becerisi öğretimine ait ilk detaylı çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı yazılı ifadeler ile alakalı görüş öne sürerek bunların değerlendirilmesine dayanmaktadır (Kazancı, 1989).

Eleştirel düşünme becerisi ilk kez 60'lı yıllarda Perry aracılığıyla öne sürülmüş, ilerleyen zamanda da Paul ve arkadaşları aracılığıyla 1980'li yıllarda modelleştirilmiştir (Özden, 2000). Türkiye'de ise eleştirel düşünme faaliyetleri ilk kez 1989 yılında Kazancı ve 1995'te Cüceloğlu tarafından yapılmıştır. 1980'li yıllarda Robert Ennis ve Beyer eleştirel düşünme öğretimini değişik bakış açıları ile incelemişlerdir.

Beyer (1987, s. 8) eleştirel düşünme öğretiminin, teknik performanstan çok daha fazlasını kapsadığını ifade etmektedir. Eleştirel düşünmeyi ilerletmede, tekniğe olduğu kadar, yürürlükteki bilgiye etki edecek dikkate de değer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eleştirel düşünme öğretimi ve gelişimi, tekniğe olduğu kadar tekniğin etki kuvvetine, bilgiye olduğu kadar bilginin uygulanmasına da önem verilmesini gerektirmektedir. Fakat böylesine bir yetenek, düşünceyi

meydana getiren farklı zihinsel işlemlerin yetenekli bir biçimde uygulanmasını gerektirmektedir.

Ennis (1985) ise eleştirel düşünme öğretiminin derslerden ayrı tutularak, bir beceri olarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Aynı zamanda Ennis, kişinin sahip olduğu eleştirel düşünme becerisinden karşı karşıya kaldığı sorunların çözümünde faydalanabileceğini belirtmektedir. Kazancı'ya (1989) göre, eleştirel düşünme yeteneğinin, kişiye kazandırılması güç olsa da, eğitim çalışmalarında uygulanması en çok arzu edilen zihinsel davranışların başında yer almaktadır. Eleştirel düşünme öğretiminde izlenebilecek yollar; biçimsel mantık, biçimsel disiplin kuramı ilkeleri, olay incelemeleri, tartışma ve münazaralar, oyun, bilmece ve simülasyonlar biçiminde sıralanmaktadır.

Reed (1998) eleştirel düşünme öğretiminin oluşumunu, öğrencilerin dersleri sistemli bir biçimde izlemelerine ve sınıf içi tartışmalara eşlik etmelerine bağlamıştır. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003) ise eleştirel düşünme öğretiminin oluşturulması amacıyla belli stratejilerin yürütülmesinin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu stratejiler aşağıda verilmektedir.

- İşbirliği içinde faaliyet yürütmek ve küçük gruplar dâhilinde öğrenmek.
- Örnek olay tartışması faaliyetlerinde bulunmak: Örneğin, yaşa uygun öykülerin tartışılması ve sonucu ulaştırılması gibi çalışmalar.
- Yaşa uygun herhangi öykünün anlatılmasından ya da ev ödevi olarak verilmesinden sonra ufak grupların öykü ile ilgili sorular düzenlemesi ve bu soruların arasından bazılarının sınıfta tartışmaya açılması,
- Öğrencilerin bir konuyu ayrıntılı bir şekilde düşünmesini, kaynak incelemesini ve konuya farklı açılardan görmeye çalışmasını gerektiren etkinliklerin yaptırılması,
- Öğrencilerin, küçük gruplar halinde yazılı diyaloglar ile alakalı çalışmalarda bulunması ve bu diyaloglar üzerinden değişik yorumlar yaptırılarak fikir üretmelerinin sağlanması.

Dutoğlu ve Tuncel'e (2008) göre eleştirel düşünme öğretiminin oluşabilmesi için şu iki konu önemlidir. Birincisi, meraklı olma, şartsız olarak kendine bilgi sağlama ve yeni şeyler öğrenme isteğidir. İkincisi ise bireyin kendine olan güveni ve bu güvenden dolayı kendinin bilincinde olup duygu ve fikirlerini net bir şekilde anlatması ve kendine olan özsaygısıdır. Aynı zamanda

kendine güvenen bireyler, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilmekte, başka insanların hislerini anlayabilmekte, sıkıntılı durumlarda akılcı çözümler üreterek, bu çözümleri toplum yararına olacak şekilde geliştirebilmektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlandığında, sınıf ortamının düşünmeye yardım sağlayacak bir şekilde biçimlendirilmesi ve öğretimin de bu doğrultuda gerçekleştirilmesi gerektiğini belirten Beyer (1991, s. 120-123), beş önemli noktanın dikkate alınması zorunluluğunu vurgular. Bunlar; sınıf düzeni, öğrenci davranışları, öğretmeninin davranışları, öğrenme etkinlikleri ve eğitim materyalleridir. Senemoğlu'na (1996) göre, eleştirel düşünme öğretimi; huzurlu, eğlenceli, neşeli, vakit baskısından uzak bir ortamda gerçekleşmektedir. Bu durumda sınıflar baskıdan uzak, neşeli, huzurlu bir öğretme ve öğrenme ortamı biçiminde düzenlenmelidir.

Halpern (2003) eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması amacıyla; özgürce fikirlerini ifade edebilecekleri, sorgulayarak durumları ve sorunları keşfedebilecekleri, aralıksız bir biçimde etkin düşünme konumunda tutulabilecekleri, olayları değişik görüş açılarıyla inceleyebilecekleri, araştırılan herhangi bir konuda nedenleri ve sunabilecekleri ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade edebilecekleri, elverişli bir sınıf ortamının sağlanması gerekliliğini vurgular.

2.4.5. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Benimsenen Yaklaşımlar

Ennis (1991) eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşım belirlemiştir. Bunlar; doğrudan yaklaşım, dolaylı yaklaşım, genel yaklaşım ve karma yaklaşımdır (Akt, Mc Kown, 1997; Gann, 2013). Doğrudan yaklaşım, eleştirel düşünme öğretiminin konularla beraber yürütüldüğü bir süreci anlatmaktadır. Eleştirel düşünmenin genel prensipleri, konuların öğretimi sırasında net bir şekilde açıklanmakta ve öğrencileri konuları daha iyi kavramak amacıyla bu prensiplerden yararlanmaları sağlanmaktadır (Hager ve Kaye, 1992).

Doğrudan yaklaşım, daha önceden tam anlamıyla bilgi edinilmiş bir konuya uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen öğrencilerden, kazanılan becerileri, alana özgü konulara uygulattırarak, kapsamını dikkatli bir biçimde incelemelerini istemektedir (Gann, 2013). Doğrudan yaklaşım alan yazımında, “konu tabanlı eğitim yaklaşımı” olarak da geçmektedir (Vural ve Kutlu, 2005;, Aybek, 2007; Kurnaz, 2007).

İkinci yaklaşım olan dolaylı yaklaşımda da doğrudan yaklaşıma benzer bir biçimde konu öğretimi gerçekleştirilmektedir. Fakat eleştirel düşünme ilkeleri, doğrudan yaklaşımdaki gibi açık bir şekilde dile getirilmemektedir (Hager ve Kaye, 1992; Sünbül, 2011). Dolaylı yaklaşım, çoğunlukla üniversitelerde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini elde etmesinde faydalanılan bir yaklaşımdır. Eleştirel düşünme hakkında yürütülen araştırmalarda yaygın olarak kullanılan Watson ve Glaser Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) gibi ölçekler bu yaklaşımı esas alarak geliştirilmiştir (Nicholas ve Raider, 2011).

Dolaylı yaklaşımda eleştirel düşünme becerileri ile ilgili öğrencilere açıkça uygulanan bir öğretim mevcut değildir. Bunun yerine söz konusu becerilerin, öğrenilen konuların karşılıklı tartışılması sonucunda kendiliğinden kazanılmaları beklenmektedir (Gann, 2013); Dolaylı yaklaşım “içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımı” biçiminde de adlandırılmaktadır (Vural ve Kutlu, 2005; Aybek, 2007; Kurnaz, 2007).

Üçüncü yaklaşım genel yaklaşım olup eleştirel düşünmeyi var olan konu öğretiminden ayrı bir biçimde kazandırmayı hedeflemektedir. Eleştirel düşünmenin öğretildiği içerik, okul dışı kaynaklar aracılığıyla sağlanmaktadır (McKown, 1997). Eleştirel düşünmenin önde gelen savunucularından biri olan Ennis’e (1991) göre eleştirel düşünme, genel yaklaşım benimsenerek öğretilmelidir (Akt, Sünbül, 2011).

Genel yaklaşım kabullenilerek öğretildiğinde, konu kapsamındaki temel bilgilerin tekrarlanmasından kaçınılmış olmakta ve edinilen bilişsel becerilerin öteki derslere uygulanması ve o dersler aracılığıyla desteklenmesi daha da kolaylaşmaktadır. Vural ve Kutlu’ya (2005) göre, genel yaklaşım, dolaylı yaklaşımdan bütünüyle değişik bir şekilde oluşturulmuştur. Eleştirel düşünme becerileri, okulda sunulan ders müfredatı haricinde bir içerik esas alınarak geliştirilen, konu temelli program özelliği taşımaktadır. Genel yaklaşım, “beceri temelli yaklaşım” olarak da isimlendirilmektedir (Vural ve Kutlu, 2005; Aybek, 2007; Kurnaz, 2007). Karma yaklaşım ise genel yaklaşımı doğrudan veya dolaylı yaklaşımlardan biriyle bir araya getirmektedir (Nicholas ve Raider, 2011).

Genel yaklaşım gibi karma yaklaşım da eleştirel düşünme öğretiminin programda nasıl yer aldığı ile alakadar olmaktadır. Bu yaklaşım, genel yaklaşımın ya doğrudan ya da dolaylı yaklaşımla bir araya getirilmesi ile oluşturulmaktadır.

Karma-doğrudan yaklaşımda, eleştirel düşünme prensipleri dersler ile beraber konuları da içermektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünme öğretimi açıkça gerçekleştirilmektedir. Karma-dolaylı yaklaşımda ise eleştirel düşünme prensipleri ders kapsamından hareketle doğrudan değil de dolaylı bir şekilde gösterilmektedir (Gann, 2013). Kısacası genel yaklaşım ve karma yaklaşım eleştirel düşünme öğretiminin bir program boyunca nasıl uygulanacağıyla ilgilenirken, doğrudan ve dolaylı yaklaşım ise eleştirel düşünmenin tek bir derste nasıl öğretildiği ile uğraşmaktadır.

2.4.6. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmen Faktörü

Öğretmenler toplumu dürüst, namuslu ve ahlaklı olmaya yönlendiren, geleceğin kültürlü, okumuş, görgülü, ileri düşünceli gençlerini yetiştiren, onlara kişilik kazandıran kişilerdir. Dolayısıyla öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmada öğretmenlerin büyük bir rolü bulunmaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin aileler aracılığıyla bireylere kazandırılması güç olmaktadır. Bu beceri sadece iyi eğitim almış, bilgili ve tecrübeli öğretmenler vasıtasıyla öğretilmektedir (Has, 2012, s. 56).

Kişilerin eleştirel düşünme becerilerini edinmelerinde büyük rol oynayan etkenler, eğitim sisteminin her unsuru bakımından incelenmelidir. Bu unsurlardan kuşkusuz en önemlisi iyi eğitilmiş ve deneyimli öğretmenlerdir. Değeri her geçen gün çoğalan ve düşünmenin kalitesini yönlendiren eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere öğretilmesinde etkin bir rol üstlenen öğretmenlerin de, eleştirel düşünme becerisini edinmiş olmaları ve bu düşünme şeklini hayatlarının her anında aktif olarak kullanmaları gerekmektedir. Bu ihtiyaçların giderilmesinde göz önüne alınması gereken konulardan biri de öğretmenlerin sürece yönelik mesleki bilgi ve beceri seviyesini geliştirme gayretleridir (Yeşilpınar, 2011, s. 34).

Bir öğretmenin bu özellikleri edinebilmesi için eğitim fakültelerinde kaliteli bir eğitim alması gerekmektedir (Battal, 2008, s. 28; Yeşilpınar, 2011, s. 34). Ancak iyi eğitim almış, kendini geliştirmiş ve eleştirel düşünme öğretimine gereken değeri veren öğretmenler, derslerinde eleştirel düşünme becerisini öğrencilerine kazandırabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin hem göreve başlamadan önce hem de hizmetleri sırasında, eleştirel düşünme becerilerini kazanacak ve bu becerileri geliştirecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Eleştirel düşünme öğretimini uygulayan bir öğretmenin, kazandığı deneyimleri mesleki bilgisi ile birleştirmesi, beceri ve stratejiler aracılığıyla öğretimi işlevsel

duruma getirmesi, değişik metot ve teknikleri uygulayarak, eleştirel düşünme becerilerini öğrencilerine edindirmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olmaları bu özelliklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi açısından büyük bir rol oynamaktadır (Gök ve Erdoğan, 2011, s. 20; Argon ve Selvi, 2011, s. 12; Yeşilpınar, 2011, s. 35).

Eleştirel düşünme becerisi öğretiminde faydalanılan pek çok bilgi ve metot vardır. Beyer (1991, s. 124) genelde düşünme becerilerinin, özelde ise eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinin vakit alacağını ifade ederek, bu becerilerin tek bir ders sonunda kazanılamayacağını belirtmektedir. Bunun için öğretmenler eleştirel düşünme eğitimini zamana yaymalı, uygun ve çok amaçlı yönergelerle sınıflarındaki öğrencilerin düşüncelerini geliştirebilmelidirler. Beyer (1991, s. 124), eleştirel düşünme becerisinin edindirilmesinde öğretmene düşen görevleri şu biçimde sıralamaktadır:

- **Arzu edilen eğilimleri gösteren davranışlar için model oluşturma:** Öğretmenler, konu ile ilgili bilgilere sahip olana kadar yargılara kuşku ile yaklaşmalı ve konuya ait görüş farklılıklarını bilinçli bir şekilde kanıtlarıyla gösterme çabası içinde bulunmalıdır. Öğrencilere alternatif faaliyetler uygulatarak onların mantıklı düşünme becerisi kazanmalarını, sağlıklı kararlar vermelerini ve isabetli seçimlerde bulunmalarını sağlamalıdır. Bütün bunları yaparken de sebebini öğrencilere açıklamalı ve öğrencilerin düşünme niteliklerinin bilincinde olmalarını sağladıklarından emin olmalıdır.
- **Arzu edilen eğilimleri yansıtan öğrenci davranışlarında ısrar etme:** Öğrencilerin, etkili düşünmenin yardımcısı ve göstergesi olan tutum ve eylemleri sergilemeleri sağlanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin tahminlerini ve kararlarını destekleyen sebepleri belirlemelerini, diğer kişilerden de bunu istemelerini, bir seçim gerçekleştirmeden önce seçenekler oluşturmalarını ve farklı baş açılarını araştırıp bulmalarını sağlamalıdır. Öğrencilerin bu davranışları göstermesinde, öğretmenin kararlılığı öğrenciler açısından düşünme eğilimlerinin alışkanlık haline gelmesinde ciddi bir rol oynamaktadır.
- **Öğrencileri düşünme eğilimlerini temel alan davranışlar sergilemelerini gerektiren etkinlikler içinde çalıştırma:** Öğretmen, öğrenme faaliyetleri kapsamında öğrencileri tutarlı ve aralıksız bir şekilde

bilinçli düşünmeye yönelik tutum ve eylemleri sergilemeye yönlendirmelidir. Öğrencilerin farklı bakış açılarını araştırıp karşılıklı konuşabilecekleri, ek bilgiler toplayabilecekleri, ifadelerden kuşku duyacakları, pek çok alternatif içinden seçim yapabilecekleri çalışmalar, öğretmenler tarafından tasarlanıp, uygulanmalıdır.

- **Uygun düşünme eğilimlerinin belirtisi olan davranışları güdüleme:** Sağlıklı ve etkili düşünmenin belirtisi olan davranışların önemi anlatılarak, pekiştirici ve not alma gibi öğrenciyi güdüleyen yöntemler kullanılarak, öğrencilerin bu davranışları sergilemeleri hususunda teşvik edilmeleri gerekmektedir.

Nosich (2012) ders sırasında bir konuda eleştirel düşünmenin oluşturulabilmesi için bazı şartlar ileri sürmektedir. Bir konu hakkında eleştirel düşünebilmek; nitelikli sorular sormayı, bunlara yanıtlar vermeyi ve mantığımız çerçevesinde meydana gelen sonuçlara inanmayı kapsamaktadır. Bu amaçla öğretmen, ders dâhilinde öğrencilerine bir konuyla alakalı çıkarım ve yorum yapmalarını sağlamalıdır. Çünkü çıkarım yapmanın hemen hemen eleştirel düşünmeyle aynı olduğu belirtilmektedir.

Paul (1990) eleştirel düşünme öğretiminde öğretmene düşen görevler arasında; öğretmenin, öğrencilerine yeni düşünce ve bilgiler edindirmesi, öğrencilerini gerçeği olduğu gibi gören, kabul eden ve ona göre davranan birer birey olarak yetiştirmesi ve diğer insanlarla iletişime geçmeleri amacıyla onları yüreklendirmesi yer almaktadır.

Gök ve Erdoğan'a (2011) göre eleştirel düşünme becerisinin oluşturulabilmesi; öğretmenlerin öğrencilerinin merak duygularını geliştirecek ve onları sorunlara karşı hassasiyet gösterecek biçimde eğitmeleri ile mümkündür. Öğrencilerinin bilgiye erişmelerini sağlamak amacıyla bilgi üretim sürecini bir plana göre düzenleyerek öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmen, işe öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretmekle başlamalıdır. Bu zihniyete uygun olarak bilgiler öğrenciye hazır bir biçimde verilmemeli, sorular aracılığıyla tartışma ortamı yaratılmalıdır. Eleştirel düşünmenin ilerletilmesi ve öğrencilerin düşünmeleri, sorgulamaları, meraklı ve araştırmacı olabilmeleri için öğretmene ciddi görevler düşmektedir. Öğretmen, eleştirel düşünmeyi, öğrenme ve öğretme sürecinin temeli olarak görmelidir. Aynı zamanda öğretmenler daha çok tecrübe sahibi olabilmek ve sorunlara yapıcı çözümler bulmak amacıyla

eleştirel düşünebilmeli ve eleştirel düşünmeden yararlanmalıdırlar (Yıldırım, 2005; Yağcı, 2008).

Aydın (2003) eleştirel düşünme öğretiminin sağlanabilmesi amacıyla, öğretmenlerin tartışma, örnek olay, beyin fırtınası ve münazara gibi metotlardan yararlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat bu durumun zahmetli ve detaylı bir çalışma gerektirdiği için öğretmenlerin bu süreçte sabırlı ve hoşgörülü olmalarının önermektedir.

Aybek'e (2007) göre, eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin sınıftaki esas görevi, huzursuz, içten olmayan, otoriter bir ortamdan çok içten, cana yakın ve demokratik bir ortam oluşturmasıdır. Sınıfın ortamı, derslikteki öğrenme ve öğretme faaliyetlerini olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Eleştirel düşünmede esas olgunun, soru sormak ve sorgulamak olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun sınıf içerisinde oluşturulması ise sadece öğretmenin yol göstericiliği ve üstüne düşen görevleri gerektiği gibi yerine getirmesiyle sağlanabilmektedir.

2.5. ÖĞRENME VE BEYİN FIRTINASI İLİŞKİSİ

Çalışmanın bu bölümünde öğrenme ve beyin fonksiyonları, öğrenme ve beyin fırtınası, beyin fırtınası (Scamper) tekniği, yaratıcılık ve beyin fırtınası konularına yer verilmektedir.

2.5.1. Öğrenme ve Beyin Fonksiyonları

Öğrenmenin nörofizyolojik bakımdan incelenebilmesi için, ilk önce insan organizmasının hayati faaliyetlerini yöneten beynin öğrenmeye etki eden yönleriyle araştırılması ve bilinmesi gerekir. İnsanın tüm fonksiyonlarının beyin vasıtasıyla yönetildiği düşünüldüğünde, öğrenmenin gerçekleşmesini de sağlayan tek unsurun beyin olduğu sonucuna varılmaktadır. Sonuç olarak Köksal (2007, s. 111) öğrenmenin esasında sinir sistemi ve beynin bulunduğunu ifade etmektedir.

Beynin denetimindeki duyu organları aracılığıyla algılanan veriler, sinir sistemi aracılığıyla, insan organizmasının merkezindeki beyne ulaşmakta ve bazı karmaşık kimyasal işlemlere maruz kalarak, davranışa ya da bilgiye dönüştürülmektedir. Öğrenme aşamasını her yönüyle ve iyice anlamak için, öğrenme esnasında insan beyninde oluşan fizyolojik ve kimyasal reaksiyonların neler olduğunu ve bilginin insan beyninde nasıl somutlaştığının iyice araştırılması

gerekmektedir. İnsanoğlu, beynin yapısını ve nasıl işlediğini henüz tam olarak açıklığa kavuşturamamıştır (Tarhan, 2004, s. 57).

Bilim adamları beynin nasıl işlediği ile ilgili yıllar süren çalışmalar yapmakta, öğrenmenin kolaylaşmasını sağlayacak ve niteliğini arttıracak ipuçları aramaktadırlar. Öğrenme, sinir hücrelerinin birbirleriyle bağlantı kurması sonucu gerçekleşmektedir. Eskiden nöron sayısının çokluğunun zekâyı meydana getirdiği düşünülürken, günümüzde nöronların oluşturduğu ağ örüntü miktarının bilgi işleme sürecinde büyük bir rol oynadığı ortaya konulmuştur (Korkmaz ve Mahiroglu, 2007, s. 94).

Kişinin zeki olmasını sağlayan beynindeki nöron miktarının fazlalığı değil, sinir hücreleri arasındaki bağların sıklığıdır. İnsan beyninde yaklaşık olarak 140 milyar sinir hücresi bulunmaktadır. Bu hücrelerin her biri akson ve dentrit olarak adlandırılan iki bölümden meydana gelmektedir. Akson, sinir hücresinin uzun kısmı; dentrit ise nöronun kısa olan baş kısmıdır. Dentritlerin, diğer nöronların aksonlarıyla oluşturduğu bağlantılar sinaps boşluklarını meydana getirmektedir. Nöronlar arasındaki birleşme noktaları olan sinapslar, öğrenme ile veya verilerin duyu organları tarafından algılanmasıyla oluşmaktadır (Avcı ve Yağbasan, 2008, s. 4-7).

Sağlıklı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretim sürecinde, beynin sağ ve sol yarımküreleri arasında bir bağlantı oluşturulması ve oluşturulan bu bağlantının geliştirilmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise sinir hücreleri arasındaki bağlantı miktarını çoğaltacak öğretim metotlarının uygulanması gerekmektedir (Nakiboglu, 2003, s. 345). Hâlbuki okullarımızda, prensip ve kurallara gereğinden fazla önem verilerek, ezberciliği teşvik eden metotlar uygulanmaktadır. Bu durum ise beynin sol yarım küresini geliştirerek, yeniliklere açıklık ve yaratıcı düşünme becerisine sahip sağ yarım kürenin gelişmesine olanak vermemektedir (Yalçın, 2002, s. 160).

Öğrenciler akla ve mantığa uygun olan ilişkileri rahatlıkla kurabilmekte, bilme ve hatırlama seviyesindeki ezber bilgileri kolayca öğrenmektedir. Buna karşın potansiyel güçlerini rahatça keşfedememektedirler. Eğitilen öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerinin ilerlemediği, çoğunlukla bilişsel alanın alt kademelerindeki davranışları sergiledikleri görülmektedir. Oysaki nitelikli bir öğrenme, beynin sağ ve sol yarım kürelerinin birlikte ve uyumlu olarak geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Beynin sağ yarım küresi yenilikçi, duygusal

beyin olarak kabul edilirken sol yarım küre ise mantıksal (rasyonel), akıllı bölüm olarak tanımlanmaktadır. Beynin sol lobu mantık ve kavram ile ilgili bağları oluşturup soyut düşünebiliyorken, beynin sağ lobu imgesel ve yaratıcı düşünmekte, düş kurmakta ve keşfetmektedir. Beynin sol lobu, bilhassa sözel ve dilsel işlevlerin gerçekleştirildiği bölümdür. Burası, fikirleri kelimelere naklederken karşıdan gelen iletileri de anlam vermemizi sağlamaktadır. Kısacası konuşma ve okuma merkezlerinin denetimi buraya aittir. Aynı zamanda beynin sol lobu ifadesiz ve donuk kelimelerle iletişim kurmamamızı sağlamaktadır. Ses tonu ve konuşmadaki duygular sağ beynin özellikleri arasında bulunmaktadır. Konuşma sırasındaki anlatım, ritim ve melodi bütünüyle sağ beynin denetimindedir. Bundan dolayı beynin sol yarım küresi gelişmiş kişilerin, düşünme becerilerinin; sağ yarım küresi gelişmiş kişilerin ise duygularının kuvvetli olduğu ifade edilmektedir (Tarhan, 2004, s. 58–60).

Beynin sol yarım küresi bütünsel algılamalara sahip olmamakla birlikte, bilgileri adım adım depolamaktadır. Yani herhangi bir problemle yüz yüze kaldığında o problemi ufak parçalara ayırmakta ve daha sonra parçaları teker teker analiz ederek bütüne erişmektedir. Beynin sağ yarım küresi ise bütüncül olarak işlem yapmaktadır. Bundan dolayı öğrenciye sağlanan öğrenme yaşantılarının öğrenme merkezi ve şekli değişiktir. Bu noktada beynin her iki yarım küresini de geliştirecek değişik metotlara ve tekniklere önem verilmesi gerekmektedir. Beyin fırtınası yöntemi sunduğu eğlenceli ortamla birlikte öğrencilerin konuşma ve yazma maharetlerini ilerletmeye yönlendirirken, beynin sol yarım küresine düş kurmaya, yeniliklere açık olmaya ve yaratıcı düşünmeye özendirilmektedir. Beyin fırtınası sırasında psikolojik süreçlerin harekete geçmesiyle birlikte fizyolojik süreçler de tetiklenmektedir (Boydak, 2004, s. 241; Jacobson, 2004, s. 41)

2.5.2. Öğrenme ve Beyin Fırtınası

Koşulları hızla değişen dünyanın, eğitim gereksinimlerine de yansımaları olmuş, ilerleyen teknoloji ve insanın rahat yaşam arzusu, bilginin değerini daha da artırmıştır. İnsanın önlenemeyen öğrenme dürtüsü, sağlıklı bir öğrenmenin oluşabilmesi için, her geçen gün değişik metotların ve uygulamaların bulunmasına sebep olmuştur. Çünkü bilgiyi elinde bulunduran insanın mutlu ve başarılı bir hayat sürme olasılığı daha yüksek olmaktadır. Öğrenmenin biçimlenmesine neden olan teoriler, farklı bakış açılarıyla ortaya atılmış olsalar bile ortak amaçları her zaman daha başarılı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi yönünde olmuştur.

Öğrenme işinin gerçek muhatapları olan öğrencilerin en ciddi sorunu, karşı karlıya kaldıkları zorlukları aşamamalarıdır. Bu durum ise öğrenmenin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Tay, 2005, s. 213).

Yıldız'a (2003, s. 10) göre, okullardaki öğretim uygulamaları son yıllarda zamanın gereksinimlerini karşılayacak biçimde değişim göstermiştir. Farklı kalıtsal niteliklere sahip, değişik sosyo-ekonomik bölgelerden gelen öğrencilerin aynı uygulamalarla, aynı düzeyde öğrenmesini hayal etmek büyük bir hatadır. Bu sebeple öğrenme faaliyetlerini planlanırken kişisel özellikler göz önünde bulundurulmalı, farklı yöntem ve teknikler denenmeli, öğrencilerin kendilerini rahat bir ortamda ifade etmesine olanak verilmelidir. Beyin fırtınası, bir soruna çözüm bulmak amacıyla herhangi bir konu ile alakalı olarak, öğrencilerin fikirlerini özgürce ve açıkça belirtmesi temeline dayanan ve yeni bakış açıları oluşturmayı amaçlayan bir öğretim tekniğidir (Ocak, 2007, s. 255).

Beyin fırtınası, farklı niteliklere sahip olsalar bile bütün öğrencilerin aktif bir şekilde derslere katılım göstermesini sağlayan bir uygulamadır. Beyin fırtınası, sağladığı eğlenceli ortam ve öğrencilerin düşüncelerini eleştirilmeden diledikleri gibi ifade etmelerine olanak veren samimi havasıyla derslikleri ilgi çekici hale getirmektedir. Beyin fırtınası oturumlarında öğrencilerin zorlu işlerde dahi eğlenmeyi, inisiyatif kullanmayı ve varılacak sonuca kısa zamanda ulaşmayı öğrenmeleri, tekniğin bir diğer önemli özelliğidir (Pinkston, 1981).

Beyin fırtınası oturumlarında her öğrencinin fikirlerini açıkça söyleyebilmesi, bir grup kültürü yaratmakta, ortak bir paylaşım ve sorumluluk bilincini geliştirerek, öğrencilerin kendilerini gruba ait hissetmesini sağlamaktadır. Beyin fırtınası tekniği, öğrencilerin sosyalleşmesine destek olmasının yanında, onları öğrenmeye yöneltmekte, öğrenme konusunda yapıcı bir tavır geliştirmelerine katkı sağlamakta, duyuşsal alan seviyesinde davranışlar kazanmalarını sağlamaktadır (Nakiboğlu, 2003, s. 351).

Beyin fırtınası, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılmasını sağlamakta, öğretmen baskısının olmadığı, demokratik koşullar altında derslerin işlenmesine olanak sağlamaktadır. Yöntemin uygulanışında öğrencilerin düşüncelerini savunmaları, öğrencilerin fikirlerini daha rahat şekilde ifade etmesine yardımcıdır. Bu sayede öğrenciler yaşamları boyunca karşı karşıya kalacakları sorunlara çözüm bulmak için daha girişken olmayı ve çok sayıda seçeneği dikkate alıp, bunlardan en uygununa karar vermeyi öğrenmektedir. Bu

durum ayrıca öğrencilere düşüncesinin önemli olduğu hissini vermekte, belli bir konuya ait değişik bakış açılarını kabul etmelerine destek olmaktadır (Nakiboğlu, 2003, s. 351).

Beyin fırtınası yönteminin eğitim alanına sağladığı katkıların yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bu yöntemde öncelikle tartışılacak konunun özenle belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü bazı konuların etkili bir şekilde tartışılması zor olmaktadır. Tartışmaya uygun olmayan bir konuda katılımcıları konuşturmaya çabalamak, onları zorlamaktan öteye gitmeyecek ve tartışmanın kalitesini düşürecektir (Rıza, 1990, s. 138). Aynı zamanda grubu oluşturan öğrencilerin sayısındaki azlık, çok sayıda düşüncenin ortaya çıkma olasılığını azaltmaktadır. Bu sebeple oturuma katılacak öğrencilerin seçimine özen gösterilmeli, farklı özelliklere sahip katılımcıların gruba katılması sağlanmalıdır. Beyin fırtınası oturumunda gerçekleşen başka bir olumsuzluk da, yöntem uygulanırken ortaya çıkan bazı iyi düşüncelerin göz ardı edilebilmesidir (Nakiboğlu, 2003, s. 343). İfade edilen düşüncelerin fazlalığı, nitelikli düşüncelerin saptanmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple oturumun ardından titiz bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Beyin fırtınası yönteminde her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirme ve olumlu eleştirilerde bulunma imkânının bulunmayışı bu yöntemin bir diğer dezavantajını oluşturmaktadır (Ocak, 2007, s. 256).

2.5.3. SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniği

SCAMPER yönlendirilmiş beyin fırtınasının kısaltılan ismidir. İlk kez Alex Osborn tarafından 1953 yılında ortaya atılmıştır. Daha sonra Bob Eberle tarafından geliştirilmiştir. SCAMPER’da amaç; çocukların sezgisel imgesel ve yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmaktır (Yağcı, 2012).

SCAMPER kısaltılmış adını tekniği oluşturan basamakların ilk harfinden alır. Bu basamaklar öğrenci ve öğretmenlere yaratıcı problem çözme becerilerini kazandırmak için yapılandırılmıştır. Bu basamaklar yardımıyla bir nesne üzerinden beyin fırtınası tekniğiyle farklı fikirler üretilir. Üretilen her fikir başka bir fikrin temelini oluşturur (Michalko,2006).Uygulanması hem öğretmen hem öğrenci tarafından çok keyifli olan bu teknik yaratıcı düşüncüyü beslemesi açısından çok önemlidir (Genn, 2014).

Yaratıcılığı geliştirme teknikleriyle ilgili çalışmalardan biri; karşılaşılan konu durum ya da sorunu farklı bir bakışla çözmek için dokuz sorunun sorulması gerektiği önerilmiştir. Bu sorular SCAMPER sözcüğünün her bir harfi ile anlatılmıştır. Harflerin içerdiği sorular sırasıyla şunlardır:

1. “S (substitute; yerine geçme, yerini alma): Halen kullanılan malzemelerin, materyallerin, objelerin, yöntemlerin ya da tekniklerin yerini alabilecek neler düşünülebilir?”
2. C (combine; birleştirme, karıştırma): Hangi sorunlar, durumlar, parçalar, düşünceler, fikirler, görüşler, vd. birbirleriyle birleştirilebilir?”
3. A (adapt, uyarlama): Başka neler kopya edilebilir, taklit edilebilir ve yeni durumlara uyarlanabilir?”
4. M (modify; değişiklik yapma, değiştirme): Bir nesnenin, gerecin vd. rengi, sesi, tadı, kokusu, yapıldığı madde ya da biçimi değiştirilebilir mi?”
5. M (magnify-add; büyütme, ekleme): Bir nesne, araç veya gereç düşünülenenden daha büyük, daha güçlü, daha yüksek vb. olabilir mi?”
6. P (put to other uses, başka bir şeylerin yerine kullanma): Düşünülen nesne, gereç vd. kullanım amacının dışında başka bir yerde, işte vd. kullanılabilir mi?”
7. E (eliminate; ayırma, eleme): Buraya kadar düşünülenlerden neler çıkarılabilir, bu düşüncelerden hangileri elenebilir, hangileri seçilebilir?”
8. R (rearrange; yeniden düzeltme): Bir düzeneğin, gerecin vd. parçalarının yeri değiştirilebilir mi, yeniden sıraya konulabilir mi, yeniden programlanabilir mi, yeniden düzenlenebilir mi?”
9. R (reverse, yer değiştirme): Bir parça; öne, arkaya, sağa, sola, alta vd. içten dışa, dıştan içe ve yukarıdan aşağıya yer değiştirilebilir mi?” (Üstündağ, 2014, s.56-57)

SCAMPER’in baş harflerini oluşturan tekniğin açılımı şu şekildedir (Eberle, 1997).

Yer değiştirme (Substitute)

Bu basamakta söz konusu nesnenin yeri değiştirilirse ne olacağı düşüncesi hakimdir. Fakat nesnelerin yeri değiştirilirken insanlar ve fikirlerin de yeri değişebilmektedir. (Serrat, 2009) ele alınan nesnenin bir kısmının veya tamamının yeri değiştirildiğinde öğrencinin düşüncelerinde nelerin değişeceğini ölçmeye

yönelik sorular sorulduğunu ifade eder. Bu şekilde öğrenciden yaratıcı düşünceler üretmesi beklenir.

Bu aşamada öğrencilere şu sorular sorulabilir (Glenn, 1997; Serrat, 2009).

- Yerine ne/kim getirilebilir?
- Başka hangi maddeden üretilebilir?
- Süreç aşamaları yer değiştirebilir mi?
- Kurallar değiştirilebilir mi?

Birleştirme (Combine)

Bu basamakta birden fazla nesne ya da fikirler birleştirilerek sentez yapılır ve bu şekilde yaratıcı ürünler ortaya çıkar (Michalko, 2006).

Bu aşamada yöneltilebilecek sorular şu şekildedir (Serrat, 2009):

- Hangi nesnelere harmanlayabiliriz?
- Hangi amaçları, fikirleri birleştirebiliriz?

Uyarlama (Adapt)

Bu basamakta ele alınan obje ya da fikir başka bir objeye ya da düşünceye uyarlanmaya çalışılır (Glenn, 1997; Serrat, 2009).

Bu aşamada yöneltilebilecek sorular şu şekildedir (Serrat, 2009):

- Bu nesne gibi başka nesnelere nelerdir?
- Başka hangi fikir önerilebilir?
- Bir önceki nesne ile paralellik gösteriyor mu?
- Buna bir çözüm olarak ne önerilebilir?
- Bu nesne/kişi gibi neyi/kimi taklit edebilirim?

Değiştirme, Küçültme, Büyütme (Modify, Minify, Magnify)

Bu basamakta ele alınan objenin veya sürecin bir parçasının veya tamamının biçimsel özelliklerinin değiştirilerek yani büyütülerek, küçültülerek veya istenilen boyuta getirilerek yeni durumda ortaya çıkabilecek yaratıcı fikirler üretilmesi beklenmektedir (Glenn, 1997) ve (Serrat, 2009).

Bu aşamada yöneltilebilecek sorular (Serrat, 2009):

- Bu nesnenin rengi, hızı, sesi, kokusu, formu, şekli değiştirilirse ne olur?
- Ne eklenebilir?

Başka Amaçlarla Kullanma (Put to other uses)

Bu basamakta var olan bir sorunun çözümünde şu anki düşüncenin veya objenin başka kullanım sahalarında kullanımının nasıl olacağı konusunda düşünceler üretilmesi beklenir (Serrat, 2009).

Bu aşamada yöneltilebilecek sorular şu şekildedir (Serrat, 2009):

- Bu nesne başka ne için kullanılabilir?
- Bu nesne asıl amacı dışında kullanılabilir mi?
- Onu bir çocuk veya bir yetişkin nasıl kullanır?
- Farklı engeli olan bireyler onu nasıl kullanır?
- Şu anki formunda bu nesnenin başka şekilde kullanım fırsatı var mı?
- Kullanımının nasıl olduğunu bilmeseydin bunu nasıl kullanırdın?

Yok Etme, Çıkarma (Eliminate)

Bu basamakta objenin veya fikrin belirli bir kısmının yok edilerek veya çıkarılarak öğrencilerin yaratıcı fikirler üretmesi beklenir.

Bu aşamada yöneltilebilecek sorular (Serrat, 2009):

- Nesneyi nasıl basitleştirebilirim?
- Kurallar yok edilebilir mi?
- Neler gerekli, neler gerekli değil?

Tersine Çevirme ya da Yeniden Düzenleme (Reverse, Rearrange)

Tekniğin son basamağı olan tersine çevirme ya da yeniden düzenleme basamağında ele alınan objenin tam tersi veya yeniden düzenlenmesiyle öğrencilerin yaratıcı düşünceler üretmesi beklenir. Yeni fikirler bazen de aşamaların değiştirilmesiyle oluşturulabilir.

Bu aşamada yöneltilebilecek sorular (Serrat, 2009):

- Hangi düzenlemeler daha iyi olur?
- Bileşenler değiştirilebilir mi?

- Sebeplerin ya da etkilerin yeri değiştirilebilir mi?
- Pozitif veya negatif yönler değiştirilebilir.

Beyin fırtınası, iş hayatında ve eğitim alanında kullanılmaktadır. Yöntemin uygulanışında, kullanılacağı alana ilişkin özel amaç ve gereksinimleri vardır. Yaratıcı düşünceleri belirlemek amacıyla şirketler tarafından düzenlenen profesyonel beyin fırtınası organizasyonlarında kâr ön planda iken, eğitim alanında uygulanan beyin fırtınası yönteminde amaçlar, eğitim ihtiyaçlarına ve derse göre değişiklik göstermektedir. Bu durum beyin fırtınasının ne olduğunu tartışmaya açmıştır (Isaksen, 1998, s. 3).

İlk defa reklamcılık sektöründe kullanılan SCAMPER tekniği, temelde çok miktarda düşünce üreterek onlar arasından nitelikli olanları seçip, ürünlerin satışını yükseltmeyi amaçlamıştır. Sonraki yıllarda sergilediği başarı sebebiyle farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır (Kaptan ve Kuşakçı, 2002, s. 197).

Başarılı bir beyin fırtınası oturumunun gerçekleşebilmesi amacıyla bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda ilk önce oturuma katılacak olan öğrencilerin belirlenmesi büyük bir önem taşımaktadır. Oturuma iştirak edenlerin sayısı çok olması durumunda katılımcıların bir bölümü tartışmaya dâhil olamamakta, bu durum ise katılımcıların dikkatlerini dağıtarak sürece dâhil olmaktan vazgeçmelerine neden olmaktadır. Beyin fırtınası oturumlarında katılımcı miktarının düşük olması da oturumun amaçlarına erişmesine engel olmaktadır. Küçük gruplar ile gerçekleşen oturumlarda gereğinden çok nezaket havası egemendir. Katılımcılar kendi düşüncelerini ifade etmeden önce diğer katılımcıların fikirlerini açıklamalarını beklemekte, bu durum fikir üretimine engel olmaktadır. Bu sebeple az katılımcıyla gerçekleşen beyin fırtınası oturumlarında beklenen performansı görmek güçtür (Erginer, 2000, s. 229; Gözütok, 2006; Yalçın, 2002, s. 160).

Beyin fırtınası oturumuna katılacak kişileri belirlemek, sürecin başka bir boyutunu oluşturmaktadır. Katılımcıların farklı özelliklere sahip olan kişilerden oluşması gerekmektedir. Çünkü farklı nitelikteki kişiler, sorunlara değişik açılardan bakarak, farklı çözüm yolları bulabilmektedir (Heslin, 2001; Nakiboğlu, 2003).

Beyin fırtınası sürecinin verimli bir şekilde uygulanması amacıyla ilk önce katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam

hazırlanmalıdır. Beyin fırtınası, düş gücünü geliştirerek yeni ve sıra dışı düşünceleri yüreklendirmeli ve yargılayıcı olmamalıdır. Aynı zamanda eleştirinin reddedilmesi oturuma iştirak edenlerin aklından geçenleri özgürce ifade etmelerine imkân tanımaktadır. İyisiyle kötüsüyle, yanlışıyla doğrusuyla tüm düşüncelerin eleştiriye ve değerlendirmeye tabi olmayışı sürecin hızlı ve eğlenceli bir şekilde yürütmesini sağlamaktadır. Beyin fırtınası tekniği öğrencileri düşünmeye yönlendirmekte ve düşündüklerini anlatmaya yüreklendirerek, konuşma ve yazma becerilerini etkin olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Beyin fırtınası oturumunda ortaya atılan düşüncelerin niteliği değil sayısı önemlidir. Bu nedenle süreçte düşüncelerin kaliteli olması değil, miktarının fazla olması amaçlanmaktadır. Bu bakımdan değerlendirme sonraya bırakılarak çok sayıda fikrin üretilmesi desteklenmelidir (Kaptan ve Kuşakçı, 2002; Ocak, 2007, s. 255).

Beyin fırtınası yöntemi, çağdaş öğrenme-öğretme metotlarının öğrenci odaklı eğitim anlayışına yansımadır. Ortaya koyulan düşüncelerin saçma bile olsa hemen reddedilmeyip kabul edilmesi, öğrenciyi özgürce düşünmeye yönlendirmektedir (Rawlinson, 1995, s. 44).

2.5.4. Yaratıcılık ve Beyin Fırtınası

Dünyanın hızlı bir değişim süreci içerisinde olması bilgiye duyulan ihtiyacın artmasına neden olmaktadır. Ancak bilginin daha çok üretilmesi ve teknolojideki gelişmeler, birçok sorunun çözümünde önemli katkılar sağlasa da farklı sorunların oluşmasına da sebep olmaktadır. Dolayısıyla insanların mevcut problemleri çözerken bile zorlandığı göz önünde bulundurulduğunda, eskiye göre artan ve karmaşık hale gelen yeni problemlerin çözümü hiç de kolay olmamaktadır. Çünkü geleneksel yöntemler ile bu sorunların üstesinden gelinmesi oldukça zordur. Burada çözümün başarılı olabilmesi için bireydeki yaratıcılığın ön plana çıkması gerekmektedir. Bunun nedeni, yaratıcı bireylerin problemler karşısında kesin ve nitelikli çözümler üretebiliyor olmasıdır.

Yaratıcı bireylerin sayıca arttırılması yani yaratıcılık yeteneğine sahip olan bireylerde bu yeteneğin ortaya çıkartılması ise sadece eğitim ile sağlanabilir. Eğitimin önemli sosyal sorumlulukları arasında ülke sorunlarının anlaşılması, değerlendirilmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi yönünde bireylerde farkındalık yaratmak ve bireylerin geliştirilmesini sağlamak vardır. Bu açıdan

öğrencilerin yaratıcılık konusunda geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir (Binbaşıoğlu, 2003, s.183).

Öğrencilerde yaratıcılık yeteneği, okullarda uygulanan yöntem ve teknikler ile geliştirilebilmektedir. Eğitim anlayışının standartlar üzerine kurulması, belirli bir çalışma düzenine neden olduğundan öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini kısıtlamaktadır. Başka bir ifade ile ezbere dayanan bir eğitim sistemi bireyin yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir (Tarhan, 2004, s. 55). Bundan dolayıdır ki öğrencileri farklı düşüncelere yönlendiren yöntem ve metotlar, yaratıcılık yeteneğini geliştirmektedir.

Beyin fırtınası, yaratıcılığın geliştirilmesinde en çok kullanılan ve en etkili yöntemlerden bir tanesidir. Beyin fırtınası, öğrencilerin sahip olduğu gizil güçleri ortaya çıkarmaktadır. Beyin fırtınası aynı zamanda; bireylerin düşüncelerinde esneklik ve akıcılık sağlaması, bireylerde herhangi bir sınırlama getirmemesi, farklı düşüncelere sahip olmalarından dolayı hiçbir şekilde kınama yapılmaması gibi özelliklere sahip olduğundan, yaratıcı düşüncelerin oluşmasına ve gelişmesine yardımcı olmaktadır (Doğan, 2007, s. 182).

Beyin fırtınasının doğru uygulanması halinde öğrencinin ilgisini çekmekte ve öğrenciyi cesaretlendirmektedir. Bu da öğrencide bulunan yaratıcı gücün ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Bu nedenle beyin fırtınası yönteminin okullarda daha etkin bir şekilde kullanılması fikir üreten bir toplum haline gelebilmek için çok önemli olduğu söylenebilir (Sünbül, 2002, s. 168).

Tekşan (2013, s. 67) bu tekniğin okullarda şu şekilde uygulanabileceğini belirtir:

Öğretmen bu tekniğe uygun olabilecek bir konu belirler. Belirlediği konuyu tahtaya yazar. Öğretmen birden fazla konu seçerek tahtaya yazabilir. Öğrenciler en çok hangi konuyu isterlerse o konuyla etkinlik yapılabilir. Öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini öğrencilere anlatır hatta tahtaya yazar. Bu konuyla ilgili öğrencilere neler düşündüğünü sorar. Öğrencilerin sundukları fikirler de tahtaya yazılır. Kalabalık sınıflarda süre problemi olacağından gruplar halinde bu teknik uygulanabilir.

Aynı teknik (Tekşan, 2013, s. 67) şu şekilde de uygulanabilir: Sınıf, beşli gruplara ayrılır. Her gruptan bir öğrencinin düşüncelerini kâğıda yazmaları istenir. Daha sonra diğer grup öğrencileri de ürettikleri düşünceleri kâğıda eklerler.

Teknik gruplara ayrılmadan da yapılabilir. Bir öğrenciye ürettiği düşünce kâğıda yazdırılır sonra sırayla her öğrenci ürettiği düşünceyi kâğıda ekler. Öğrenciler üretebilecekleri farklı düşünce kalmayana kadar etkinlik sürer ve sonra yazma işlemine geçilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada öntest ve sontest uygulamalı deneysel bir model kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen olarak da bilinen bu desende gruplardan biri deney biri kontrol grubu olarak belirlenip, iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Deneysel işlem bittikten sonra gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir (Büyüköztürk vd., 2017).

Aşağıda bulunan Tablo 1’de araştırma modelinin görünümü verilmektedir.

Tablo 1. Deney Modeli

GRUBUN ADI	DENEY ÖNCESİ		DENEY SÜRECİ		DENEY SONRASI	
DENEY GRUBU	Serbest öntesti	yazma	SCAMPER teknğine yönelik yazma çalışmaları		Serbest sontesti	yazma
KONTROL GRUBU	Serbest öntesti	yazma	Mevcut Dersi Programı	Türkçe Öğretim	Serbest sontesti	yazma

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde araştırmacının görevli olduğu ortaokulun 5 ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir.

Çalışma grubunun sınıf düzeyine göre öğrenci dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 5 ve 6. Sınıf Öğrencileri Deney Kontrol Grubu Öğrenci Sayısı

	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
5. SINIF	23	24
6. SINIF	21	22

Araştırmanın deney grubunda 5. sınıflarda 23, 6. sınıflarda 21 olmak üzere toplamda 44 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise 5. sınıflarda 24, 6. sınıflardan 22 olmak üzere toplamda 46 öğrenci vardır. Çalışma 90 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 5 ve 6. Sınıf Deney Kontrol Grubu Kız-Erkek Öğrenci Sayısı

	5. SINIF KIZ	5.SINIF ERKEK	6. SINIF KIZ	6.SINIF ERKEK
DENEY GRUBU	15	8	12	9
KONTROL GRUBU	10	14	12	10

Araştırmanın deney grubunda 5. sınıflarda 15, 6. sınıflarda 12 olmak üzere toplamda 27 kız öğrenci vardır. Deney grubunda 6. sınıflarda 8, 6. sınıflarda 9 olmak üzere toplamda 17 erkek öğrenci vardır.

Araştırmanın kontrol grubunda 5. sınıflarda 10, 6. sınıflarda 12 olmak üzere toplamda 22 kız öğrenci vardır. Kontrol grubunda 5. sınıflarda 14, 6. sınıflarda 10 olmak üzere toplamda 24 erkek öğrenci vardır. Çalışma toplamda deney gruplarında 49 kız, 41 erkek öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmanın gerçekleştiği okulda on tane 5. sınıf, on tane 6. sınıf şubesi bulunmaktadır. Uygulama yapılacak sınıflar belirlenirken seçmeli ders olarak Yaratıcı Yazarlık dersi olan sınıflar arasından seçim yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alacak sınıflar belirlenirken 5. sınıflar için 4. sınıf yılsonu başarı

ortalamaları, 6. sınıflar için de 5. sınıf yılsonu başarı ortalamaları göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin yılsonu ortalamaları T testine tabi tutulmuştur. Yapılan analizde aralarında anlamlı farklılık bulunmayan 5-E, 5-G ve 6-B, 6-E sınıfları çalışmaya seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları eşit değildir fakat bulgular değerlendirilirken yüzdeler ortalamalara göre hareket edilecektir. 5. sınıflarda 5-E, 5-G; 6. sınıflarda 6-B, 6-E sınıflarıyla çalışılmıştır. Tüm sınıf mevcudu çalışmaya katılmıştır.

Kontrol ve deney grubu olarak seçilen tüm sınıflarda uygulamanın başladığı hafta öntest değerlendirmesi için öğrencilere hiç müdahale edilmeden örnek bir metinden hareketle yazıları yazdırılmıştır. Daha sonrasında deney grubu olarak belirlenen 5-E ve 6-B sınıfı öğrencilerine SCAMPER tekniği uygulanarak eğitim verilmiş ve öğrenci yaratıcı metin oluşturmaya teşvik edilmiştir. Bu sırada kontrol grubuna yani 5-G ve 6- E sınıflarına SCAMPER tekniği eğitimi verilmemiş, mevcut Türkçe programında yer alan sisteme göre devam etmişlerdir. Uygulama bitiminde her iki gruba da örnek metinden hareketle yaratıcı metinlerini oluşturmaları istenmiştir. Toplanan kâğıtlar son test olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın yapıldığı ortaokulda Türkçe öğretmeni olan araştırmacı, deney ve kontrol gruplarının uygulamaya süreçlerini kendisi yönetmiştir. Bu sayede çalışmayı yürütecek öğretmenlerden kaynaklanabilecek hatalar en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı, uygulamaya başlamadan önce araştırmasıyla ilgili literatürü taramış ve uygulama yapacağı alanla ilgili yeterlilik kazanmaya çalışmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışma kapsamında öğrenciler tarafından yazılan yaratıcı yazıların puanlanması amacıyla Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF) kullanılmıştır. (Ek-1)

3.3.1. YİDÖF'e Yönelik Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

Türkçe eğitiminde en zor değerlendirilen alanların başında yaratıcı yazılar gelir. Kırmızı'nın (2008) geliştirdiği YİDÖF, bu konuyla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yardımcı olmuştur. Alanında uzman 6 ayrı öğretim elemanı

ve dört sınıf öğretmeninin görüşü alınarak hazırlanan YİDÖF'te altı ayrı ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütlere verilen puanlar 100 puana karşılık gelmektedir.

Kırmızı (2008) YİDÖF'ünün yaratıcı yazıları ölçmekte yeterli olup olmadığını ölçmek için Denizli ilinde bir uygulama yapmıştır. Ön uygulama çalışması için Tabakalı Örnekleme Yöntemi ile seçilmiş 4 ve 5. sınıflardan 6 okul üzerinde uygulama yapılmıştır. Belirlenen okullardan sınıf seviyelerinde seçkisiz şekilde birer tane sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflardan yine seçkisiz bir şekilde belirlenen 25 öğrenciye “Eğer gökten yağmur yerine şekerli su yağsaydı ne olurdu?” (Oral, 2008) şeklinde belirlenen yaratıcı yazma konusu verilmiş ve bunu kompozisyon şeklinde yazmaları istenmiştir. Sonraki uygulama 300 kişi ile yapılmıştır. Başlangıçta 300 kişi ile yapılan ön deneme çalışmasının değerlendirilmesi, sağlıklı yazılmadığı düşünülen 12 yazılı ürünün çıkarılmasıyla, 288 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir (kız=162, erkek=126).

Ön uygulamadan elde edilen metinler, YİDÖF'te belirlenen altı ölçüt doğrultusunda okunarak puanlar verilmiştir. Araştırmacı tarafından verilen puanların tutarlığının anlaşılması için bir başka öğretim üyesinden yardım alınmış. Yazılı ürünler, diğer öğretim üyesi tarafından da okunmuş ve puanlar verilmiştir. Gerek ön uygulamada gerekse esas uygulamada değerlendirme yapılırken yazım yanlışları ve kâğıdın kullanım şekli değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ön uygulamada, araştırmacının ve diğer öğretim üyesinin verdiği puanların tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Verilen puanların tutarlılık katsayısı birinci ölçüt için, 75; ikinci ölçüt için, 81; üçüncü ölçüt için, 67; dördüncü ölçüt için, 74; beşinci ölçüt için, 72; altıncı ölçüt için ise, 83 olarak tespit edilmiştir.

Belirlenen değerlendirme ölçütleri şunlardır:

1. ÖLÇÜT: Yazının içeriğinin, alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içermesi (20 puan).
2. ÖLÇÜT: Yazıda bilinen bir ögenin yeni bir biçimde ifade edilmesi (20 puan).
3. ÖLÇÜT: Yazıda özgün benzetme/benzetmelerin yer alması (15 puan).
4. ÖLÇÜT: Yazıda yer alan yeni fikirlerin anlaşılır bir şekilde açıklanması (10 puan).
5. ÖLÇÜT: Yazıdaki duygu ve fikirlerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulması (20 puan).

6. ÖLÇÜT: Yazıya uygun bir başlık verilmesi (15 puan).

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmadaki verilerin toplanmasında, 5 ve 6. sınıflarda birer sınıf kontrol grubu ve birer sınıf deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 6 hafta sürecek 12 ders saati eğitim verilmiştir. Kontrol grubu mevcut Türkçe Programında yer alan etkinliklerle eğitime devam etmiştir. SCAMPER tekniğinin 9 sorusu temel alınarak, öyküleyici metinlerde uygulanmak üzere 6 tane değiştirim ögesi (zaman, yer, kişiler, konu, ana fikir ve metin türü) belirlenmiştir. Her hafta bir ögenin değişimine yönelik uygulamalı yazılar yazdırılarak öğrencinin yeni metinler oluşturması istenmiştir. 6 haftalık süre bitiminde her iki grup öğrencilerine ders kitaplarından örnek bir serbest okuma metni sunularak kendilerine ait metin oluşturmaları istenmiştir ve sonuçlar ortaya konmuştur.

Uygulama öncesinde 5. sınıfların hem deney hem de kontrol grubuna 5. sınıf Türkçe kitabında yer alan “Oyuncak” adlı metin verilmiş ve metinden hareketle bir metin yazmaları istenmiştir. Toplanan kâğıtlar öntest için Kırmızı’nın (2008) YİDÖF’üne göre değerlendirilmiştir.

6. sınıfların hem deney hem de kontrol grubuna 6. sınıf Türkçe kitabında yer alan “Canım Kitaplığım” adlı metin verilmiş ve metinden hareketle bir metin yazmaları istenmiştir. Toplanan kâğıtlar öntest için Kırmızı’nın (2008) YİDÖF’üne göre değerlendirilmiştir.

5 ve 6. Sınıfların öntest değerlendirmeleri yapıldıktan sonra 6 hafta sürecek olan SCAMPER tekniği eğitimine başlanmıştır. Aşağıda hafta hafta basamakları verilen uygulama hem 5. sınıfın hem de 6. sınıfın deney grubuna verilmiştir. Kontrol grubu SCAMPER eğitimi almamış, mevcut Türkçe Programında yer alan etkinliklerle eğitime devam etmiştir. 5 ve 6. sınıfların deney gruplarında aşağıda belirtilen uygulama aynı şekilde verilmiştir. Uygulamadaki tek fark, örnek olarak gösterilen metinler her sınıfın kendi seviyesine uygun olarak Türkçe ders kitabından seçilmiştir.

1. Hafta

Deney grubuna Türkçe kitabında yer alan örnek bir metin verilmiş ve öğrencilere okutulmuştur. 5. Sınıf öğrencilerine “Ben Bir Çınar Ağacıydım” metni verilmiştir. 6. Sınıf öğrencilerine de “Heykeli Dikilen Eşek” metni verilmiştir.

Metinlerin zaman unsuru belirlendikten sonra öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: Bu metnin zamanını değiştirirsek metnin içindeki diğer unsurlar nasıl bir değişime uğrar? Beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerden cevaplar alınmıştır. Öğrenciler tarihin farklı dönemleri ve gelecekte yaşanabileceklerle ilgili tahminler yürütmüşlerdir. Metnin zaman unsuru öğrencilere bırakılmış ve seçtikleri zaman dilimiyle metni tekrar oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilere bunun için bir ders saati süre verilmiştir.

Ortaya farklı zaman dilimlerini anlatan değişik metinler çıkmıştır. Metnin zaman değiştirimi yapılırken metinlerde kullanılan dilin, kahramanların sosyal yaşantılarının ve kullandıkları malzemelerin de zamanlara göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Bu sırada kontrol grubu öğrencileri mevcut programla eğitime devam etmişlerdir.

2. Hafta

Deney grubuna yine Türkçe kitabından bir metin verilerek okutulmuştur. 5. sınıf öğrencilerine “Küçük Ağa” metni verilmiştir. 6. sınıf öğrencilerine de “Çanakkale Türküsü’nün Hikâyesi” metni verilmiştir. Öğrencilere olayın geçtiği yer unsuru buldurulmuştur. Sonra öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: metinde bahsi geçen konu farklı yerlerde geçebilir miydi, eğer böyle olursa olayın seyri nasıl değişirdi? Öğrencilerden beyin fırtınası yöntemiyle cevaplar alınmıştır. Sonra öğrencilerin kendi seçecekleri farklı bir yer unsuruyla metni kendi yaratıcılıklarını da ekleyerek tekrar yazmaları istenmiştir. Öğrenciler bir ders saati süre verilmiştir. Öğrencilere isterlerse birinci haftada yaptıkları zaman unsurunun da değişimini de yapabilecekleri söylenmiştir.

Ortaya çıkan yeni metinlerde yer unsurunun çok başarılı bir şekilde değiştirildiği çok farklı yerlere ait yeni metinler oluşturulduğu ve bazı öğrencilerin zaman unsurunu da değiştirerek özgün metinler yazdığı görülmüştür. Bu arada kontrol grubu mevcut programla eğitime devam etmişlerdir.

3. Hafta

3. haftada deney grubuna yine Türkçe kitabından bir metin verilmiştir. 5. sınıf öğrencilerine “Püf Noktası” metni verilmiştir. 6. sınıf öğrencilerine de “Bak Postacı Geliyor” metni verilmiştir. Metinler öğrencilere okutulmuştur. Metinde anlatılan olayın baş ve yardımcı kahramanları buldurulmuştur. Sonra öğrencilere şu soru yönlendirilmiştir: bu olaydaki kişileri değiştirirsek olayın seyri nasıl

değişir ve kahramanlarımızı hangi kesimden seçebiliriz? Öğrencilere söz hakkı verilerek cevaplar alınmıştır. Öğrencilere kendi seçecekleri farklı kahramanlarla metni yazmaları istenmiştir. İsterlerse zaman ve yer unsurlarını da değiştirerek metni bambaşka bir şekle de sokabilecekleri söylenmiştir.

Ortaya yeni çıkan metinler aslından tamamen ayrılarak farklı metinlere dönüşmüştür. Metnin kahramanları, yaşanan yer ve zaman da değişince ortaya özgün metinler çıkmıştır. Bu arada kontrol grubu öğrencileri mevcut programla eğitime devam etmişlerdir.

4. Hafta

4. haftada da uygulamaya devam edilmiş Türkçe kitabından farklı bir metin okutularak metnin olayı buldurulmuştur. 5. sınıf öğrencilerine “Çocuk Doğru Söyledi” metni verilmiştir. 6. sınıf öğrencilerine de “Balıkçıl” metni verilmiştir. Öğrencilere metnin olayı değiştiğinde metnin nasıl değişeceğiyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler söz hakkı alıp kurguladıkları olayı anlatmışlardır. Sonra öğrencilere kurguladıkları bu olayla birlikte metni tekrar yazmaları istenmiştir. Daha önceki değiştirim öğelerini değiştirdikleri gibi bu metinde de zaman, yer ve kahramanlar unsurlarını da değiştirebilecekleri söylenmiştir. Öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

Ortaya yeni çıkan metinler aslından ayrılarak bir hafta öncekinden de çok daha farklı şekillere bürünmüştür. Bu arada kontrol grubu mevcut programla eğitime devam etmişlerdir.

5. Hafta

Uygulamanın 5. haftasında da öğrencilere Türkçe kitabından yine örnek bir metin sunulmuş ve öğrencilere metnin ana fikri buldurulmuştur. 5. sınıf öğrencilerine verilen metin “Kitabın Serüveni” adlı metindir. 6. sınıf öğrencilerine verilen metin ise “Sır Tutamayan At Bakıcısı” adlı metindir. Öğrencilere verilen metinler aracılığıyla farklı hangi ana fikirler verilebileceğiyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler bu konuyla ilgili düşüncelerini söylemişlerdir. Bu seferde ana fikri değiştirerek kendilerine ait bir metin yazmaları istenmiştir. Tekniğe alışan öğrenciler diğer öğeleri de değiştirerek yeni metin yazacaklarının bilincinde kendilerine verilen bir ders saatlik dilimde metinlerini oluşturmuşlardır.

Öğrenciler metinleri artık daha hızlı yazmakta ve metinlerin özgünlüğü artmaktadır. Bu arada kontrol grubu mevcut programla eğitime devam etmişlerdir.

6. Hafta

Uygulamanın son haftasında öğrenciler Türkçe kitaplarında yer alan bir hikâye verilmiş ve bu metnin hikâye dışında hangi türlerde yazılabileceğiyle ilgili sorular yöneltilmiştir. 5. sınıf öğrencilerine verilen metin “Eyvah Ormanda Kayboldum” adlı metindir. 6. sınıf öğrencilerine verilen metin ise “Tarhananın Öyküsü” adlı metindir. Öğrenciler 5. sınıf öğrencileri metin türleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için masal, fabl gibi cevaplar vermişlerdir. 6. sınıflardan bazı öğrenciler masal ve fabla ek olarak anı, biyografi gezi yazısı gibi türleri de söylemişlerdir. Aynı metin öğrencilerin diğer değiştirim öğelerini de kullanarak istedikleri türde tekrar yazmaları için bir ders saati süre verilmiştir.

6 haftalık uygulama bittikten sonra verilen eğitimin etkililiğini ölçmek için hem deney hem de kontrol gruplarına son test uygulanmıştır.

6 haftalık eğitim bittikten sonra, 5. sınıfların hem deney hem de kontrol grubuna 5. sınıf Türkçe kitabında yer alan “Hasta” adlı metin verilmiş ve metinden hareketle bir metin yazmaları istenmiştir. Toplanan kâğıtlar son test için Kırmızı’nın (2008) YİDÖF’üne göre değerlendirilmiştir. 6. sınıfların da hem kontrol hem de deney grubuna 6. sınıf Türkçe kitabında yer alan “Vermek Çoğalmaktır” adlı metin verilmiş ve metinden hareketle bir metin yazmaları istenmiştir. Toplanan kâğıtlar son test için Kırmızı’nın (2008) YİDÖF’üne göre değerlendirilmiştir.

Öğrenci yazılarının puanlanmasının ardından puanlamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı dışında iki Türkçe öğretmeninden de yazıları YİDÖF’e göre puanlamaları istenmiştir. Puanlanacak yazılar, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerden eşit sayıda olacak şekilde rastlantısal olarak belirlenmiştir. Puanlayıcılar YİDÖF’ü kullanılarak öğrenci yazılarını puanlamış ve verilen puanlar arasındaki korelasyon Kendall’ın W Uyum Katsayısı ile hesaplanmıştır. Kendall’ın uyum kat sayısı değerlendirmeciler (2’den fazla) arasındaki uyumun ölçülmesinde kullanılır (Karasar, 2002). Kendall’ın W Uyum Testi 0 (uyum yok) ve 1 (tam uyum) değerleri arasında değer alır (Şencan, 2005). Analiz sonucunda Kendall’ın W Uyum katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, puanlayıcıların yaptığı değerlendirmeler benzerlik göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışma grupları katılımcı sayısının düşüklüğü ve fark verilerinin normal dağılıma sahip olamaması sebepleriyle parametrik olmayan testlerin yapılması uygun görülmüştür (Field, 2013). Deney ve kontrol grubu karşılaştırması Mann Whitney U Testi, 5 ve 6. Sınıf deney kontrol grubundaki öğrencileri öntest ve sontest karşılaştırmaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Araştırma verileri 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. ALT PROBLEMLERE AİT BULGULAR

4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “SCAMPER tekniği eğitimi almamış ve mevcut Türkçe Öğretim programıyla eğitim alan 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest yaratıcı yazıları hangi düzeydedir?” biçiminde belirlenmiştir.

Birinci alt probleme ait veriler elde edilirken deney ve kontrol grubu öğrencilerine, deneysel süreç başlamadan önce serbest yazma uygulanmıştır. Yazılarına başlamadan önce onlara Türkçe kitabında yer alan “Oyuncak” metni örnek metin olarak verilmiştir. Bu metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Toplanan kâğıtlar YİDÖF’e göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Öntest Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra	Sıralar	<i>U</i>	<i>p</i>
			Ort.	Top.		
Öntest	Deney	23	2.26	512.00	236.000	.389
	Kontrol	24	5.67	616.00		
	Toplam					

5. sınıf deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde yapılan öntest yaratıcı metinleri arasındaki puanları arasındaki puan farkı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5. sınıf deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıfların yaratıcı yazma değerlendirme puanlarının neredeyse aynı seviyede olduğu söylenebilir ($U = 236.000, p > .05$).

4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “ Mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sontest yaratıcı yazma başarısı artmış mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

İkinci alt probleme ait veriler elde edilirken kontrol grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmemiş mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam etmiştir. Altı haftalık deneysel süreç bittikten sonra Türkçe kitaplarında yer alan “Hasta” metni örnek metin olarak verilmiştir. Bu metinden hareketle yeni bir metin yazmaları istenmiştir. Yazdıkları metinler değerlendirilmiştir. Sınıf başarı oranı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. 5.Sınıf Kontrol Öntest Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Son_test_kontrol	Negatif	0	.00	.00	-4.394*	.000
–	Sıralar					
ön_test_kontrol	Pozitif	24	12.50	300.00		
	Sıralar					
	Eşit	0				
	Toplam	24				

*negatif sıralar temeline dayalıdır.

5. sınıf kontrol grubunun uygulama öncesi yapılan öntest ve uygulama sonrasında yapılan sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5. sınıf kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık görülmüştür ($Z = -4.394, p < .05, r = -.63$).

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “SCAMPER tekniğiyle eğitim alan 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest başarısı artmış mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Üçüncü alt probleme ait veriler elde edilirken deney grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmiştir. Süreç bitiminde Türkçe kitabında yer alan “Hasta” metni örnek metin olarak verilmiştir. Bu metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Toplanan kâğıtlar YİDÖF’e göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. 5.Sınıf Deney Öntest-Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Son_test_deney- ön_test_deney	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.203*	.000
	Pozitif Sıralar	23	12.00	276.00		
	Eşit	0				
	Toplam	23				

*negatif sıralar temeline dayalıdır.

5. sınıf deney grubunun uygulama öncesi yapılan öntest ve uygulama sonrasında yapılan sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5. sınıf deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($Z = -4.203, p < .05, r = -.61$).

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “SCAMPER tekniği eğitimi aldıktan sonra uygulama yapılan 5.sınıf deney grubu öğrencileriyle mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazılarının arasında başarı farkı oluşmuş mudur?” biçiminde belirlenmiştir.

Dördüncü alt probleme ait veriler elde edilirken deney grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmiştir. Altı haftalık deneysel süreç bittikten sonra Türkçe kitaplarında yer alan “Hasta” metni örnek metin olarak verilmiştir. Bu metinden hareketle yeni bir metin yazmaları istenmiştir.

Yazdıkları metinler YİDÖF'e göre değerlendirilmiştir. Sınıf başarı oranı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 5.Sınıf Sontestler Deney ve Kontrol Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Sontest	Deney	23	35.96	827.00	1.000	.000
	Kontrol	24	12.54	301.00		
	Toplam	47				

5. sınıf deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında yapılan sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5. sınıf deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney grubunun başarı puanının kontrol grubunun başarı puanından daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir ($U = 1.000, p < .05, r = -.85$).

4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “SCAMPER eğitimi almamış 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi öntest yaratıcı yazma başarıları hangi düzeydedir?” biçiminde belirlenmiştir.

Birinci alt probleme ait veriler elde edilirken deney ve kontrol grubu öğrencilerine, deneysel süreç başlamadan önce serbest yazma uygulanmıştır. Yazılarına başlamadan önce onlara Türkçe kitabında yer alan “Canım Kitaplığım” metni örnek metin olarak verilmiştir. Bu metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Toplanan kâğıtlar YİDÖF'e göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. 6.Sınıf Deney ve Kontrol Öntestler Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Öntest	Deney	21	24.17	507.50	185.500	.266
	Kontrol	22	19.93	438.50		
	Toplam	43				

6. sınıf deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde yapılan öntest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. Sınıf deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U = 185.500, p > .05$). Deney ve Kontrol gruplarının öntest başarıları kıyaslandığında her iki grubun da başarı puanlarının neredeyse birbirine denk olduğu söylenebilir

4.1.6. Altıncı Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarıları artmış mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Altıncı alt probleme ait veriler elde edilirken kontrol grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmemiş mevcut Türkçe Öğretim programına göre eğitime devam etmiştir. Altı haftalık deneysel süreç bittikten sonra Türkçe kitaplarında yer alan “Vermek Çoğalmaktır” metni örnek metin olarak verilmiştir. Bu metinden hareketle yeni bir metin yazmaları istenmiştir. Yazdıkları metinler değerlendirilmiştir. Sınıf başarı oranı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. 6.Sınıf Kontrol Grubu Öntest - Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Son_test_kontrol- ön_test_kontrol	Negatif Sıralar	1	1.00	1.00	-3.986*	.000
	Pozitif Sıralar	20	11.50	230.00		
	Eşit	1				
	Toplam	22				

*negatif sıralar temeline dayalıdır.

6. sınıf kontrol grubuna uygulama öncesi yapılan öntest ve uygulama sonrasında yapılan sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. sınıf kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark görülmüştür ($U = -3.986, p < .05, r = -.60$). Ancak deney grubunun son testleriyle kıyaslandığında deney grubunun daha önde olduğu söylenebilir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “SCAMPER tekniğiyle eğitim alan 6. sınıf deney grubu öğrencilerin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarılarında artış olmuş mudur?” biçiminde belirlenmiştir.

Yedinci alt probleme ait veriler elde edilirken deney grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmiştir. Süreç bitiminde Türkçe kitabında yer alan “Vermek Çoğalmaktır” metni örnek metin olarak verilmiştir. Bu metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Toplanan kâğıtlar YİDÖF’e göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. 6.Sınıf Deney Grubu Öntest-Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Son_test_deney- ön_test_deney	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.030*	.000
	Pozitif Sıralar	21	11.00	231.00		
	Eşit	0				
	Toplam	21				

*negatif sıralar temeline dayalıdır.

6. sınıf deney grubunun uygulama öncesi yapılan öntest ve uygulama sonrasında yapılan sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. sınıf deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($Z = -4.030, p < .05, r = -.62$). Kontrol grubunun ve deney grubunun sontest puanları arasındaki fark kıyaslandığında, deney grubundaki başarının daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “SCAMPER tekniği eğitimi alan 6.sınıf deney grubu öğrencileriyle mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazıları arasında başarı farkı oluşmuş mudur?” biçiminde belirlenmiştir.

Sekizinci alt probleme ait veriler elde edilirken deney grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmiştir. Altı haftalık deneysel süreç bittikten sonra Türkçe kitaplarında yer alan “Vermek Çoğalmaktır” metni örnek metin olarak verilmiştir. Bu metinden hareketle yeni bir metin yazmaları istenmiştir. Yazdıkları metinler YİDÖF’e göre değerlendirilmiştir. Sınıf başarı oranı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. 6.Sınıf Deney Kontrol Sontestler Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Sontest	Deney	21	33.00	693.00	.000	.000
	Kontrol	22	11.50	253.00		
	Toplam	43				

6. sınıf deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrasında yapılan sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı, Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. sınıf deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($U = .000, p < .05, r = -.85$). Deney grubunun yaratıcı yazma puanlarının kontrol grubundan daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “5 ve 6. sınıf öğrencileri arasında SCAMPER hangi sınıf düzeyinde daha başarılı olmuştur?” biçiminde belirlenmişti. Burada araştırılmak istenen SCAMPER eğitiminin hangi sınıf seviyesinde daha etkili olduğunu bulmaktır.

Dokuzuncu alt probleme ait veriler elde edilirken 5 ve 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin sontestte elde edilen sonuçlara bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. 5 ve 6. Sınıf Sontestler Karşılaştırma Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Son test	5.sınıf	23	19.46	447.50	171.500	.097
	6.sınıf	21	25.83	542.50		
	Toplam	44				

5. ve 6. sınıf deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrasında yapılan sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5 ve 6. sınıf deney gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U = 171.000, p > .05$). Uygulanan tekniğin her iki sınıf düzeyinde de benzer derecede etkili olduğu söylenebilir.

4.1.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “SCAMPER eğitimi alan 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin sontest yaratıcı yazma başarıları arasında bir fark oluşmuş mudur?” biçiminde belirlenmişti. Burada araştırılmak istenen SCAMPER eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinde kızlarda mı yoksa erkeklerde mi daha etkili olduğunu bulmaktır.

Onuncu alt probleme ait veriler elde edilirken 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin sontestte elde edilen sonuçlara bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. 5. Sınıf Deney Grubu Sontest Cinsiyet Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Sontest	Kız	8	13.50	108.00	48.000	.435
	Erkek	15	11.20	168.00		
	Toplam	23				

5. sınıf deney grubu kız ve erkek öğrenci uygulama sonrasında yapılan sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5. sınıf deney grubu kız ve erkek öğrencilerin sontest yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U = 48.000, p > .05$). Uygulanan tekniğin hem kızlarda hem de erkeklerde aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

4.1.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “SCAMPER eğitimi alan 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin sontest yaratıcı yazma başarıları arasında bir fark oluşmuş mudur?” biçiminde belirlenmişti. Burada araştırılmak istenen SCAMPER eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinde kızlarda mı yoksa erkeklerde mi daha etkili olduğunu bulmaktır.

On birinci alt probleme ait veriler elde edilirken 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin sontestte elde edilen sonuçlara bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. 6.Sınıf Deney Grubu Sontest Cinsiyet Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Sontest	Kız	12	12.29	147.50	38.500	.265
	Erkek	9	9.28	83.50		
	Toplam	21				

5. sınıf deney grubu, kız ve erkek öğrenci uygulama sonrasında yapılan sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. sınıf deney grubunun kız ve erkek öğrenci sontest yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U = 38.000, p > .05$). Uygulanan tekniğin hem kızlarda hem de erkeklerde aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

4.1.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

SCAMPER tekniği uygulama öncesi ve uygulama sonrası 5. sınıf deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest başarı puan ortalamaları tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Ortalamaları

	ÖNTEST	SONTEST
KONTROL GRUBU	44,68	50,10
DENEY GRUBU	42,36	79,19

Tablo 15'e göre 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin başarısında 5,42 puanlık bir ilerleme olduğu görülürken, 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin başarısında ise 36,83 puanlık bir ilerleme olduğu söylenebilir.

6. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest başarı ortalamaları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. 6. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Ortalamaları

	ÖNTEST	SONTEST
KONTROL GRUBU	40,45	48,43
DENEY GRUBU	42,50	84,07

Tablo 16'ya göre 6. Sınıf kontrol grubu öğrencilerinin başarısında 7,98 puanlık bir ilerleme olduğu görülürken deney grubu öğrencilerinin başarısında 41,57 puanlık bir ilerleme olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

SONUÇ, TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulguların alt problemlere göre sonuçları şu şekildedir.

Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grubunda altı haftalık deneysel süreç başlamadan önce yazdırılan metinlerin başarılarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Yazılan metinlerde dikkati çeken ise öğrencilerin yeni bir metin yazmaktan çok verilen metni kendi cümleleriyle özetleme şeklinde olmasıdır. Aynı konu etrafında birkaç ögeyi değiştirerek yeni metin oluşturma çabasında olan öğrenciler olmakla birlikte sayıları çok azdır.

5. Sınıf kontrol grubu öğrencilerinin, 6 haftalık uygulama sonunda yazdırılan metinlerinin başarılarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu da beklenen bir sonuçtur. Mevcut Türkçe öğretim programındaki etkinliklerle de yaratıcı yazarlık geliştirilebilmektedir. Fakat deney grubunun başarısıyla karşılaştırıldığında bu başarı düşük seviyede kalmaktadır. Öğrenciler tıpkı öntestte yazdıkları metinler gibi sontestte de verilen örnek metni özetleme yoluna gitmişlerdir.

Deney grubunda yer alan ve SCAMPER tekniğini öğrenen öğrencilerin yazılarında, yaratıcılık yönünde anlamlı bir fark oluşmuştur. Öğrenci, kendilerine örnek olarak gösterilen metnin konusu üzerinden kendilerine ait özgün metinler üretmişlerdir. Metinlerde değiştirim yaptıktan sonra farklı zaman ve mekânlarda geçen, değişik çevrelere ait insan karakterleri ve bambaşka olay kurgusuyla okunması çok zevkli yaratıcı metinlerin ortaya çıktığı görülmüştür. SCAMPER yönteminde asıl amaç, yeni bir şey üretmekten çok öğrencilere sorular sorarak, onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu süreçte, ortaya çıkan üründen çok öğrencinin uygulamaya katılması daha önemlidir (Yıldız ve İsrail, 2002). Araştırmadan elde edilen sonuç bu görüşü desteklemektedir. Yaratıcı yazma teknikleriyle yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesi bulgusu Öztürk (2007), Kırmızı (2008) ve Ak'ın (2011) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öztürk (2007) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirdiği araştırmasında deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinde artış olduğunu saptamıştır. Kırmızı (2008) araştırmasında, yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazmaya

yönelik başarılarını fark oluşturacak ölçüde artırdığını belirtmiştir. Ak (2011) araştırmasında, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı yazılarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. 5. sınıf öğrencilerinin öntest ve sontest yazılarından örnekler Ek-4’te sunulmuştur.

SCAMPER tekniği eğitimi alan 5. sınıf deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitim alan 5. sınıf kontrol grubunun başarılarında artış olmuştur. Fakat deney grubu öğrencilerinin istatistiksel artışı daha yüksek seviyededir. Deney grubuna ait öğrenci yazıları incelendiğinde, ortaya çıkan ürünlerin daha önce hiçbir yerde görülmeyen özgün metinler olduğu; buna karşın, kontrol grubuna ait öğrenci yazılarının başka metinlerden izler taşıdığı söylenebilir. Deney grubu öğrencileri, kendilerine verilen hikâyeyi daha çok masal ve fabl türüne dönüştürmüşlerdir. Yaş ve sınıf düzeyi göz önünde bulundurulduğunda, bu çok olağan bir durumdur. Çünkü 5. sınıf düzeyinde öğrenciler diğer metin türleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Tür bakımından sınırlı düzeyde de olsa, öğrencilerin metinlerini farklı türlere dönüştürmeleri büyük bir başarı olarak görülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri, kendilerine verilen örnek hikâyeden hareketle yeni bir hikaye yazma eğilimi göstermişlerdir. Bu durum Kırmızı (2008), Öztürk (2007) ve Ak (2011) araştırmalarıyla benzer sonuçlar göstermiştir. Öte yandan Kuvanç (2008), yaratıcı yazma tekniklerinin, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarısına olan etkisini incelemiş ve deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görememiştir. Kuvanç’ın (2008) bulgularıyla bu araştırmanın bulguları örtüşmemektedir.

6. sınıf düzeyinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin altı haftalık deneysel süreç başlamadan önce yazdırılan metinlerinin başarılarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Yazılan metinlerde dikkat çeken şey, öğrencilerin yeni bir metin üretmekten çok tıpkı 5. sınıf öğrencileri gibi verilen metni kendi cümleleriyle özetlemeleri olmuştur. Bununla birlikte, aynı konu etrafında birkaç ögeyi değiştirerek yeni metin oluşturma çabasında olan öğrenciler de gözlemlenmiştir.

6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin 6 haftalık uygulama sonunda yazdırılan metinlerinin başarılarında anlamlı bir farklılık görülmüş; fakat deney grubunun başarısıyla karşılaştırıldığında bu başarının düşük seviyede kaldığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin, tıpkı öntestte yazdıkları metinlerde

gözlemlendiği gibi sontestte de verilen örnek metni özetleme yoluna gittikleri tespit edilmiştir. 6. sınıfların öntest ve sontestine ait örnekler Ek-4'te verilmiştir.

SCAMPER tekniğini öğrenen 6. sınıf öğrencilerinin yazılarının başarısında anlamlı bir fark oluşmuştur. Öğrenciler, kendilerine örnek olarak verilen metnin konusundan hareketle özgün metinler yaratmıştır. Karateke (2006), 6. sınıflar üzerinde, yaptığı araştırmada yaratıcı drama uygulamalarının yazılı anlatım becerilerine olan etkisini incelemiş ve deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karateke'nin (2006) elde ettiği sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları benzeşmektedir. Tonyalı (2010) araştırmasında, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, yaratıcı yazma etkinliklerinin, geleneksel yazma çalışmalarından daha başarılı olmadığı yönünde çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sontest puanları artmış, fakat kontrol grubu öğrencileriyle aralarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna erişmiştir. Tonyalı (2010) ile bu araştırmanın bulguları birbiriyle örtüşmemektedir.

SCAMPER eğitimi alan deney grubu 6. sınıf öğrencileriyle mevcut Türkçe programıyla eğitime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarında artış olmuştur. Fakat deney grubu öğrencilerinin istatistiksel başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazılarında dikkat çeken şey, kendilerine verilen hikâye metninden hareketle masal, fabl, anı, gezi yazısı gibi farklı türlerden ürün ortaya koyabilmeleridir. Bu durum, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe ve öğrenciler farklı metin türleriyle karşılaştıkça, yaratıcı yazılarının da kapsamının genişleyeceğini ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin, kendilerine verilen örnek metni farklı metin türlerine uyarlayabilmeleri büyük bir başarı olarak yorumlanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise kendilerine verilen hikâyeden hareketle daha çok hikâye türünde metinler yazabilmişlerdir. Bu konuda öğretmenin derse olan tutumunun önemi çok büyüktür. Bağcı'nın (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine yaptığı araştırması, öğretmenlerin sınıf içinde uygulayacakları farklı yöntem ve tekniklerle yazma becerisinin geliştirilebileceği yönündedir. Vural (2008) da yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için tartışma teknikleri ve beyin fırtınası yöntemlerinin faydalı olacağı görüşünü savunmuştur.

SCAMPER eğitimi alan 5 ve 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Koçak (2005) da yazılı anlatım becerileri bağlamında 5 ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Bu çalışmada da 5 ve 6. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olmaması olağan bir durum olarak görülmüştür. SCAMPER tekniği iki sınıf düzeyinde de başarılı olmuştur. Ancak 6. sınıf öğrencilerinin metinlerinin daha uzun ve daha yaratıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin daha farklı metin türlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

SCAMPER tekniği ile yaratıcı yazılar ortaya koyan 5. sınıf deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Uygulanan tekniğin kız ve erkek öğrencilerde aynı oranda başarılı olduğu söylenebilir. Coşkun'un (2006) yaptığı çalışmada da uygulanan tekniğin cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yaratmadığı yönündedir.

SCAMPER tekniği ile yaratıcı yazılar ortaya koyan 6. sınıf deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Uygulanan tekniğin kız ve erkek öğrencilerde aynı oranda başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden SCAMPER eğitimi verilmeden önce öntest, ilgili eğitim verildikten sonra da sontest uygulamaları yapılarak sonuçlar alınmıştır. 5. sınıf kontrol grubunda 5,42 puanlık bir fark oluşurken deney grubunda 36,83 puanlık bir fark oluşmuştur. 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin başarısında 7,98 puanlık bir artış kaydedilirken, deney grubu öğrencilerinin başarısında 41,57 puanlık bir artış olmuştur. Kontrol grubu ile deney grubu arasındaki farkın bu kadar yüksek çıkması araştırmacı içinde şaşırtıcı bulunmuştur. Türkçe öğretim programında var olan tekniklerle ve programda ön görülen ders akışına göre de yaratıcı yazma geliştirilebilir. Fakat SCAMPER tekniği ile ortaya konulan yazıların niteliği göz önünde tutulduğunda, bu ilerlemenin çok daha düşük seviyede kaldığı söylenebilir.

Eğitim anlayışının belirli standartlar üzerine yapılandırılması, belirli kazanımlar ve değer algılarına göre insan yetiştirme eğilimi, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini kısıtlamaktadır. Başka bir ifade ile ezbere dayanan, test çözmeye odaklı bir eğitim sistemi bireyin yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Halbuki yaratıcılık problemlerin çözümünde en etkili yoldur. Yaratıcı düşünme, sezgi yoluyla kavramak, soru sormak, problem çözmek, eleştirmek, orijinal

çözüm ve bilgi üretmek gibi süreçleri kapsayan bir düşünce biçimidir. Öğrencilerin yaratıcılık yeteneği, okullarda uygulanan yaratıcı düşünme teknikleri ile geliştirilebilmektedir. Eğitim ortamlarının en temel amaçlarından biri de bireylerin değişen dünyaya uyum sağlayabilmesine yardımcı olmak ve onlara karşılaştıkları problemlerin çözümünde alternatif çözüm yollarını nasıl oluşturacaklarına dair yol göstermektir. Bu bağlamda okullarda yaratıcı düşünceyi destekleyen ve geliştiren ortamların oluşturulması gerekmektedir. Çağdaş bir eğitim, kişinin yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı nitelikler kazandırılmasını hedeflemektedir.

Bireylerin düşüncelerine herhangi bir sınırlama getirmemesi ve düşünceleri üretme konusunda esneklik sağlaması yönüyle beyin fırtınası, yaratıcı düşünceyi geliştirme konusunda oldukça etkili bir yöntemdir. Çünkü bu teknik öğrencilerin sahip olduğu gizil güçleri ortaya çıkarmakta, yaratıcı düşüncelerin oluşmasına ve gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar, sorunların çözülmesi noktasında gerçekleştirilen önemli adımlardır. Bu çalışma da 5 ve 6. sınıfların Türkçe öğretim programında yer alan uygulamaların yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin incelenmesi, öğretimin aksayan yönlerinin tespit edilmesi ve uygulamadaki programların geliştirilmesi için sunulan alternatif çözüm önerileri ile öğretime sağlayacağı katkı bakımından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin bireysel yeteneklerini, duyuş ve düşünüşlerini ortaya çıkararak yaratıcı düşünme yöntemleri, ancak öğreneni merkeze alan ve özgün düşüncelere değer veren bir eğitim ortamının oluşturulmasıyla sağlanabilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır;

- Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisinin sadece doğuştan getirilen bir özellik olmadığı, yaratıcı düşünme yeteneğinin her birey için eğitim ve öğretim ile kazandırılabilmesi bilinmelidir.
- Yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılması için eğitim ve öğretim süreci daha etkin değerlendirilmelidir.
- Çağdaş eğitim özendirilmeli ve öğretmenler yaratıcı düşünme becerisine ilişkin tutumlarında aşırı baskı ve kural altında sınırlandırılmamalıdır.

- Yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesi için okulların hem fiziki hem de ekonomik durumları iyileştirilmelidir.
- Sınav odaklı eğitimin yaratıcı düşünme becerisine olumsuz etki ettiği bilinmeli ve sistem öğrenci lehine iyileştirilmelidir. Öğrenci yeteneklerini ön plana alan yeni sınav sistemleri geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin yoğun programları hafifletilmeli ve kendilerine yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Türkçe öğretim planlarında yaratıcı yazarlıkla ilgili etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Yaratıcı yazarlığın gelişmesi için geleneksel uygulamaların yerine yeni tekniklerin denenmesi gerekir.
- Türkçe öğretim programlarında yazma becerisi için ders saati ayrılmalıdır.
- SCAMPER tekniği yazılı anlatım becerilerinde 5. ve 6. sınıf seviyesinde kullanılmaya uygun bir tekniktir. Bu teknik, farklı sınıf seviyelerinde de değiştirim öğelerinde çeşitliliğe gidilerek uygulanabilir.
- SCAMPER tekniği açıklayıcı, öyküleyici, betimleyici ve tartışmacı anlatım şekillerine de uygulanabilir niteliktedir. Öğrencinin seviyesine uygun farklı metinlerle teknik her yaş düzeyinde uygulanabilir.
- SCAMPER tekniğinde uygulama yelpazesi genişletilebilir. Öğrenciye izlediği bir film, dinlediği bir şarkı, gördüğü bir olaydan hareketle de değiştirim öğeleri belirlenip yaratıcı metinler yazdırılabilir.
- SCAMPER tekniğinin diğer basamaklarıyla da farklı sınıf düzeyinde ve metin türlerinde yaratıcı yazı çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1982). *Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*. İzmir: Aydın Yayınevi
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel.
- Aish, D. (2014). Teachers' Beliefs About Creativity In The Elementary Classroom. Doctoral Dissertation, Pepperdine University Graduate School Of Education And Psychology, Usa.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerinde Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Akkurt, D. (2001). Düşünme ve Yaratıcılık. [Http://Www.Ak-Kurt.Com/Dy.Html](http://www.ak-kurt.com/dy.html) Erişim Tarihi: 24. 08. 2013.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, G. (2005). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünce Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aktamış, H., & Can, B. T. (2007). *Fen Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık İnançları*. E-Journal Of New World Sciences Academy, 2(4), 484-499.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity In Organizations: On Doing What You Love And Loving What You Do. *California Management Review*. 40(1), 39-58.
- Andreasen, N. C. (2015). *Yaratıcı Beyin: Dehanın Nörobilimi* (6. Baskı).(Çev. Kıvanç). Ankara: Akılçelen Kitaplar Yayınevi.

- Anılan, H. (2005) *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Argon, T., & Selvi, Ç. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çatışma Yönetimi Stilleri. *Dünya'daki Eğitim Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1 (1), 93-100.
- Aşıcı, M. (1998). İlköğretim 1. Kademedeki Yazılı Anlatım Çalışmalarının İncelenmesi. *4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Sayı, 6,7,8 (Denizli, 1998)
- Avcı, D. E., & Yağbasan R. (2008). Beyin Yarım Kürelerinin Baskın Olarak Kullanılmasına Yönelik Öğretim Stratejileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (Cilt 28), S.2, S.1-17.
- Aybek, B. (2007). *Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*, (4. Baskı), Ankara: Alfa Yayınevi.
- Aydın, Z. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumlarına, Akademik Başarı Ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayob, A., Hussain, A., & Majid, R. A. (2013). A Review Of Research On Creative Teachers In Higher Education. *International Education Sciences*. 6(6), 8-14.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Balta, E. (2011). *Waldmann Modeli İle Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme Ve Yaratıcı*

- Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Battal N. (2008). *Eleştirel Düşünme*. [Http://İys.İnonu.Edu.Tr/Webpanel/Dosyalar/840/File/Elestirel%20dusunme.Doc](http://İys.İnonu.Edu.Tr/Webpanel/Dosyalar/840/File/Elestirel%20dusunme.Doc). (Erişim: 14.06.2018).
- Beyer, B. (1987). *Practical Strategies For The Teaching Of Thinking*. Boston: Allyn And Bacon, Inc.
- Beyer, B. (1991). *Teaching Thinking Skills: A Handbook For Elementary School Teachers*. Boston, Usa, Allyn And Bacon.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi A. F. Oğuzkan (Çev.)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Boydak, H. A. (2004). *Lider Öğretmen*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brainstorming (2016). https://www.mycoted.com/classic_brainstorming Adresinden Erişilmiştir.
- Brocker, K., & Marianne, D. (2000). Critique Of Journal Article On Group Brainstorming For Gifted. *Implications Of Research On Group Brainstorming For Gifted Education. Roeper Review, 19(4)*, S.225–29.
- Buonomo, G. (2012). *High Stakes Testing And The Impact On Curriculum, Instruction, And Creativity In The Classroom*. Doctoral Dissertation. Caldwell College. Usa.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 5. Baskı, Ankara: Pegem,.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, S. A. (2010). *Yaratıcı Düşünme Teknikleri İle Geliştirilen Fen Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ciez Volz, K. A. (2008). *Charting A Course To Creativity In Developmental Education*. Doctoral Dissertation, University Of Texas, Usa.

- Clinton, G. N. (2007). *Creativity And Design: A Study Of The Learning Experience Of Instructional Design And Development Graduate Students*. Doctoral Dissertation. Graduate Faculty Of The University Of Georgia. Usa.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cropley, A. J. (1999). Definition Of Creativity. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia Of Creativity* İçinde (S. 511-524). San Diego, Ca: Academic.
- Cropley, A. J. (2004). *Creativity In Education & Learning: A Guide For Teachers And Educators*. London And New York: Routledge Falmer.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çeliker, H. D. ve Balım, A. G. (2012). Bilimsel Yaratıcılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Süreci Ve Değerlendirme Ölçütleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 1-21.
- Çetingöz, D. (2012). Anasınıfı Öğretmenlerinin Yaratıcı Etkinlikler Planlamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-10.
- Çoraklı, E. (2011). *Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeğinin Türkiye Koşullarına Uyarlanması ve Müzikte Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Bir Eğitim Programının Sınanması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dara, R. (2000). *Yazılı Anlatıma Giriş*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Davis, G. (1986). *Creating Is Forever*. Dubuque. Ia: Kendall/Hunt.
- De Bono, E. (2006). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği* (Çev. Ercan Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dogan, N. (2007). *Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık*. Özcan Demirel (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler, Genişletilmiş 2. Baskı, Pegem A Yay., s.167-192.

- Duran, S. (2010). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir.
- Durrenberger, P., & Erem, S. (1999). The Weak Suffer What They Must: A Natural Experiment In Thought And Structure. *American Anthropologist*, 101(4), 783-793.
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 11-32.
- Eberle, B. (1997). *Scamper*. Waco, Tx: Prufrock.
- Elder, L., & Paul, R. (2010). Critical Thinking: Competency Standards Essential For The Cultivation Of Intellectual Skills. *Journal Of Developmental Education*, 34(2), 38-39.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M., & Yaman, H. (2004). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 105-112.
- Ennis, R. (1985). *Goals For Critical Thinking Curriculum*. Belmont: Wadsworth Publishing Company (Eric No:16476).
- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking Assessment. *Theory Into Practice*, 32 (3), 179-186.
- Ercan S. (2010). *Fen Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Sinektik Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ferizovic, J. (2015). *Assessing The School Climate For Creativity: An Explanatory Mixed Methods Study*. Doctoral Dissertation, Southern Connecticut State University, Usa.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.

- Fisher, R. (2004). Creativity Across The Curriculum. R. Fisher & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity* İçinde (S. 160-172). Britain: David Fulton.
- Fisher, R. (2004). What Is Creativity? R. Fisher Ve M. Williams (Ed.), *Unlocking Creativity: Teaching Across The Curriculum* (S. 6-20). New York: David Fultonpublishers.
- Frensch, P., & Funke, J. (2005). Thinking And Problem Solving, [Http://Www.Researchgate.Net/Publication/37367052ithinkingiandiprobemisolv_Ing/File/9fcfd505051f1d33c3.Pdf](http://www.researchgate.net/publication/37367052ithinkingiandiprobemisolv_Ing/File/9fcfd505051f1d33c3.Pdf) Erişim Tarihi: 28. 08.2013.
- Gann, D. A. (2013). A Few Considerations On Critical Thinking Instruction, [Http://Www.Saitamacityeducators.Org/Jsce-A-Few-Considerations-On-Criticalthinking-İnstruction-David-A-Gann/](http://www.saitamacityeducators.org/jsce-a-few-considerations-on-criticalthinking-instruction-david-a-gann/) Erişim Tarihi: 24.04.2014.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 167-173.
- Glenn, R. E. (1997). Scamper For Student Creativity. *Education Digest*. 62, 67-68.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 44(2), 29-51.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yönetmeleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Günbatar, M. S. (2009). *Web Tabanlı Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar, *Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1), 57-74.
- Güneş, F. (2004). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Türkçe (1-5.Sınıf), *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 54-55, 27-28
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi

- Güneyli, A. (2006). Yine Yazı Yazıyoruz, Günseli Oral, Kitap İncelemesi. *Elementary Education Online*, 5(2), 50-52.
- Gürkaynak, İ. Üstel, F., & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Güzel, S. (2003). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Hager, P., & Kaye, M. (1992). Critical Thinking In Teacher Education: A Processoriented Research Agenda. *Australian Journal Of Teacher Education*, 17(2), 2633.
- Halpern, D. (2003). *Thought & Knowledge: An Introduction To Critical Thinking*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hançerlioğlu, O. (2007). *Düşünce Tarihi; Dört Bin Yıllık Düşünce, Sanat ve Bilim Tarihinin Klasik Yapıtları Üzerine Eleştirel İnceleme*, (3. Baskı). Ankara: Eriş Yayınları.
- Harrison, C. A. (2012). *The Impact Of The Standards Movement On Creativity And Imagination As Perceived By Fine Arts Teachers*. Doctoral Dissertation, Walden University, Usa.
- Has, E. (2012). *Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Henriksen, D., & Mishra, P. (2013). Learning From Creative Teachers. *Educational Leadership*, 70(5).
- Heslin, P. A. (2002). *Creative Idea Generation: Beyond Brainstorming*. Reprinted in Rotman Management, Spring.
- Hlasny, J, G. (2008). *Creativity: A Comparison Of Gifted Students*. Doctoral Dissertation. Capella University. Usa.

- Isaksen, Scott G. (1998). A Review Of Brainstorming Research Six Critical Issues For Inquiry”, Creativity Research Unit Creative Problem Solving Group., Buffalo New York, s.1–28.
- Jacobson, M. H. Sam (2004). Learning Styles and Lawyering: Using Learning Theory to Organize Thinking and Writing. *Journal Of The Association Of Legal Writing Directors*, Vol. 2, s..27–72.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2006). Creative Learning And Possibility Thinking. In Jeffrey, B. (Ed), *Creative Learning Practices: European Experiences*. London: The Tufnell Press,(P.73-91)
- Jennings, S. (2005). *Investigating Creativity: Understanding The Perspectives Of Teachers And Students*. Doctoral Dissertation, Northern Illinois University. USA.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: I. Ankara Üni. Eğit. Fak. Yay.
- Kaptan, F., & Kusakçı, F. (2002). *Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara: ODTÜ Yayınları s. 197–202.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim 2. Kademe 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştireci Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kocahanoğlu, O. S. (2003). *Mustafa Kemal Atatürk Nutuk (Söylev)*. İstanbul: Temel Yayınları.

- Koçak, A. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93–104.
- Köksal, N. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (2. Baskı). Özcan Demirel (Ed.) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurtuluş, N. (2012). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Uygulamalarının Bilimsel Yaratıcılık, Bilimsel Süreç Becerileri Ve Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuvañç, K. E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Lau, J. Y. (2011). *An Introduction To Critical Thinking And Creativity: Think More, Think Better*. John Wiley & Sons.
- Mason, M. (2008). *Critical Thinking And Learning*. Malden: Blackwell Publishing.
- May, R. (2016). *Yaratma Cesareti* (3. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Mckown, L. K. (1997). *Improving Leadership Through Better Decision Making: Fostering Critical Thinking*, A Research Paper To Air Command And Staff College, USA.
- Michalko, M. (2006). *Thinker Toys. A Handbook Of Creative Thinking Techniques*. Berkeley, Ca: Ten Speed .

- Miller, A. L. (2009). *Cognitive Processes Associated With Creativity: Scale Development And Validation*. Doctoral Dissertation, Ball State University, USA.
- Morgan, T. C. (1998). *Psikolojiye Giriş*. (12. Baskı). H. Arıcı ve diğerleri (Çev.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nahifi, S., & Çelebioğlu, A. (2008). *Mevlana Mesnevi-i Şerif*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan Uygulamaya Beyin Fırtınası Yöntemi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), (s. 341-353).
- Nicholas, M., & Raider, M. (2011). *Approaches Used By Faculty To Assess Critical Thinking – Implications For General Education*, Prepared For Ashe Annual Conference, USA.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme Rehberi*. B. Aybek (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ocak, G. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pega Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. (2001). *Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özdemir, E., & Binyazar, A. (1979). *Yazma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, E., & Binyazar, A. (1998). *Yazma Öğretimi, Yazma Sanatı* (4. Basım), İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Özdemir, S. (2008). *Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztekin, E. (2013). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Öztuna, A., & Ayla, G. (2004). *Çocukların Yaratıcı Fikir Geliştirmelerinde Beyin Fırtınasının Etkisi*, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, Hazırlayanlar: Prof. Dr. Adnan Kulaksızoglu, Doç. Dr. Ahmet Emre Bilgili.
- Öztürk, S. K. (2007). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, Yılmaz, Z., & Summak, M., S. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi [Özel Sayı]. *International Journal Of Science Culture And Sport*, 1, 844-853. Doi: 10.14486/Ijscs158.
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in A Rapidly Changing World*. Rohnert Park, Ca: Center For Critical Thinking And Moral Critique
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The Thinker's Guide To Understanding The Foundations Of Ethical Reasoning*. Dillon Beach, Ca: Foundation For Critical Thinking.
- Pelfrey, R. (2011). *Classroom Behaviors in Elementary School Teachers Identified As Fostering Creativity*. Doctoral Dissertation. Northern Kentucky University. USA.
- Rawlinson, Geoffrey, J. (1995). *Yaratıcı Düşünce ve Beyin Fırtınası*, Çev., Osman Değirmen. İstanbul: Rota Yayınları
- Reed, J. (1998). *Certificate Of Approval*. Doctoral Dissertation, University Of South Florida, Tampa, Florida.
- Rıza, E. T. (1990). *Eğitimde Yöntemler Teknolojisi*. İzmir: Karınca Matbaacılık.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (1996). *Bir Sanat Eğitimci Gözüyle. İhami Fındıkçı* (Ed), Eğitimimize Bakışlar (s.181–190). Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri Yaratıcılık Ve Eğitim Paneli*. Ankara: Kara Harp Okulu.
Http://Yunus.Hacettepe.Edu.Tr/~N.Senem/İndex_Tur.Html Erişim Tarihi: 10.03.2014.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem.
- Serrat, O. (2009). The Scamper Technique. *Knowledge Solutions*.
Http://Www.Adb.Org/Sites/Default/Files/Publication/27643/Scamper-Technique.Pdf 27. 01. 2019
- Siew, N. M. (2013). Exploring Primary Science Teachers' Creativity And Attitudes Through Responses to Creative Questions in University Physics Lessons. *British Journal Of Education, Society & Behavioural Science*, 3(1), 93-108.
- Stricker, D. R. (2008). *Perception of Creativity in Art, Music and Techonology Education*. Doctoral Dissertation. University Of Minnesota, Minnesota.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2002). Yaratıcılık ve Birey. Ali Murat Sünbül (Ed), *Eğitime Yeni Bakışlar*, Mikro Yayınevi (s.163-180).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. 1. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (1998). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tarhan, N. (2004), *Eğitim Politikası Olarak Öğretme ve Öğrenme Modellerinde Psikolojik Etkenler, Doğru Beyin Eğitimi, Yeni Yaklaşımlar*”, *AB Sürecinde Eğitim Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Eğitim-Bir-Sen*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209–225.
- TDK (2001). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu

- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Eğitimi*. Ankara: Mars Yayıncılık
- Tekşan, K. (2013). *Yazma Eğitimi*. İstanbul: Kriter
- Temizkan, M., & Sallabaş, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in The Classroom; What Research Says To The Teacher*. Washington, D.C: National Education Association.
- Turan, H. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Özellikleriyle Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülküer, N. S. (1988). Çocuklara Problem Çözme Becerisi Nasıl Kazandırılır?. *Yaşadıkça Eğitim*, 5, 28-31.
- Üstündağ, T. (2016). *Yaratıcılığa Yolculuk* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Vural, C, T. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vural, R. A., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi Ve Bir Güvenirlik Çalışması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(12), 189-200.

- Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Tekniği: Scamper Konusunda Veli Görüşleri Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43, 485-494.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, E., & Köstekçi, M. (1998). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A. (2005). *Türkçe Ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldız, C. (2003), *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yıldız, V., & İsrail, E. (2002). Yaratıcılığı Geliştirmede Bir Yol: Scamper. *Yaşadıkça Eğitim*, 75, 53-55.

EKLER

EK-1. YİDÖF

ÖLÇÜTLER		PUAN
1. ÖLÇÜT:	Yazının içeriğinin, alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içermesi	20
2. ÖLÇÜT:	Yazıda bilinen bir ögenin yeni bir biçimde ifade edilmesi	20
3. ÖLÇÜT:	Yazıda özgün benzetme/benzetmelerin yer alması	15
4. ÖLÇÜT:	Yazıda yer alan yeni fikirlerin anlaşılır bir şekilde açıklanması	10
5. ÖLÇÜT:	Yazıdaki duygu ve fikirlerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulması	20
6. ÖLÇÜT:	Yazıya uygun bir başlık verilmesi	15

(Kırmızı, 2008)

EK-2. ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ordu Üniversitesi - Ordu Üniversitesi
Rektörlüğü - Genel Sekreterlik
05.04.2019
Seri: -663 08-E-00900556790
0000350790

Sayı : 18802389-44-E.7012727
Konu : Araştırma İzni

05.04.2019

ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25
b) 14.03.2019 tarih ve 342188 sayılı yazınız.
c) 04.04.2019 tarihli ve 6906821 sayılı olur.

İlgi (b) yazınız ekinde yer alan araştırma ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş ve söz konusu çalışmanın eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda ilgi (c) olur ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması, elde edilen verilerin ve kişisel bilgilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılması kaydıyla ilgi (c) olur'la uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Kutlu Tekin BAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : İlgi (c) olur ve Mühürlü
Araştırma Formu (10 Sayfa)

Bilgi : Altınordu Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Adres: Saray Mah. Ulu Konak Cad. No:5 52089 Altınordu/ORDU

Dahili : 1431

Elektronik Ağ: ordu.meb.gov.tr

e-posta: stratejigelistirme52@meb.gov.tr

Bu belge elektronik imzalıdır. https://e-bolge.ordu.edu.tr/ adresinden 018047c_e417_4306_9c4b_d51780473060 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu belgeye 5078 sayılı elektronik imza kanunu ile değiştirilen e-İMZA kanunu ile 0078 sayılı 32C7-AC25-1B34 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. ÖĞRENCİ KÂĞITLARINDAN ÖRNEKLER

Oyuncak

Kızımın torunumun hep ayardan çıkmasını bekliyorum. Pencereden dışarıya baktığımda onlar gışeğin kaybolmuşuğunu kollar. Sonra torunumun oyuncaklarını alıyorum. Onca treni alıyorum; raylarını dışarıya. Sonra treni vagonlarıyla birleştirip raylara bırakıyorum. Çünkü gışeğin tren gibi çür çür çür diye ses çıkıyordu. Kızımın torunumun içinde oynamaya vatanıyordum. Bu yüzden onların gışeğini dört gözle bekliyorum. Ancak bir dışarıya baktığımda kızımın torunumun gışeğini değil, bir kağıda yazmıştı. Kızımın torunumun gışeğini anlattımın bile. Kızım yazmıştı. Yana kızı ilgisizdir. Sonra kızıyla birlikte gışeğe başladık. Ne oldu baba çocuklarına mı öyleydi dedi. Sonra dilde adının süzülmesiyle gışeğin gışeği, kızı bir dışarıya baktığımda kızımın torunumun gışeğini diye. Benim çocukluğumda böyle oyuncaklar vardı. Bütün oyuncaklarını kendim yaptım. Komşuların bir kupaşın astları vardı. Onları oynadım. Ama şimdi ki kupaşın astları plastik. Bu yüzden onları oynamak istemiyordum. Dalmıyordum. Nicin o gışeğin kupaşın astlarını plastik yaptılar?

HASTA

İlker bir gün İsa gışeğinden mandevinde ayığı kayıp düşmüştü. Sonra sesini duyan komşuları ve kızı heran başına topladılar. İlker çok acıya düşe bağınıyordu. Kızı ve komşuları heran onu evine taşıdı. Kızı ona hiç gışeğini kadar ilgi göstermeye başlamıştı. Her gün her saat başı onun yanına gışeğinden. İlker çok memnundu. Ona ayığı bir gün iyileşeceği için çok muttu. Sonra okula bir filin geldi. Yalından yane ayığını kırılmış gibi gışeğinden iyileşeceği gün gelmişti. Ayasını yalından kırılmış gibi gışeğinden başlamıştı. Bir kaç gün sonra, rahatlamaya başlamıştı. Yalından yane ayığını kırılmış gibi gışeğinden başlamıştı. İçin kendini kötü hissediyordu. Sonra kızı ve komşuların her şeyi evladı. Sonra herkes hiçbir şey olmamış gibi hayatına devam etti.

5.sınıf Örnek Kâğıdı 1 (Öntest-Sontest)

Oyuncak

Kızımın torunumun evden çıkmasını bekliyorum. Onlar gitti mi? diye pencerelerden bakıyorum. Onlar gittikten sonra hemen torunumun oyuncaklarını alıyorum. Onca treni alıyorum; raylarını dışarıya. Sonra treni vagonlarıyla birleştirip raylara bırakıyorum. Çünkü gışeğin tren gibi çür çür çür diye ses çıkıyordu. Kızımın torunumun içinde oynamaya vatanıyordum. Bu yüzden onların gışeğini dört gözle bekliyorum. Ancak bir dışarıya baktığımda kızımın torunumun gışeğini değil, bir kağıda yazmıştı. Kızımın torunumun gışeğini anlattımın bile. Kızım yazmıştı. Yana kızı ilgisizdir. Sonra kızıyla birlikte gışeğe başladık. Ne oldu baba çocuklarına mı öyleydi dedi. Sonra dilde adının süzülmesiyle gışeğin gışeği, kızı bir dışarıya baktığımda kızımın torunumun gışeğini diye. Benim çocukluğumda böyle oyuncaklar vardı. Bütün oyuncaklarını kendim yaptım. Komşuların bir kupaşın astları vardı. Onları oynadım. Ama şimdi ki kupaşın astları plastik. Bu yüzden onları oynamak istemiyordum. Dalmıyordum. Nicin o gışeğin kupaşın astlarını plastik yaptılar?

HASTA OLMAK

Bir gün Elif diye çocuk arkadaşlarına şaka yapmak istemiş şaka yapacağı günü sabırsızlıkla bekliyordu. Elif'in şaka yapacağı gün geldi. Sınıf okula gitmemek için ve arkadaşlarına şaka yapmıştı. Elif'in arkadaşları okul çıkışı Elif'e gitti. Herkes Elif'e gışeğinden olsun, dediler Elif.

-Sagolun arkadaşlar, dedi.

Elif'in annesi Elif'e sıcak bir çorba yapmıştı. Elif kendiliğinden ama herkese zarar veriyordu. Ama kızı bir şey aldığının farkındaydı. Elif ama o sadece şaka zannediyordu. Elif'in arkadaşları evine gitti.

Yeni bir gün gelmişti. Elif hâlâ hasta yatıyordu. Arkadaşları Elif'e:

-Seni öğretmen çok merak etti, dediler.

Elif bu lafı duyunca yalından öksürdü. Günler geçti. Elif'in yalını ortaya çıkı. Artık ona kimse bir daha konuşmadı. Elif gerçekten hasta oldu. O günden sonra Elif'e kimse ziyarete gelmedi.

5.sınıf Örnek Kâğıdı 2 (Öntest-Sontest)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı:	Nurşen ÇİLCİ
Doğum Yeri ve Tarihi:	Gölköy 28.10.1984
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi:	Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi:	Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Devam ediyor)
Bildiği Yabancı Diller:	İngilizce
Bilimsel Etkinlikleri:	Aydın, İ., Karaca, A., & Katırcıoğlu, N. (2017). Türkçede Deyimler ve Özellikleri. Presented at the VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, Çanakkale. Tekşan, K., Karaca, A., & Katırcıoğlu, N. (2017). 7 Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri. Presented at the IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi.
İş Deneyimi	
Uygulamalar:	
Projeler:	TUBITAK 4006-2019 Noktalama İşaretleri Tahtası
Çalıştığı Kurumlar:	MEB (Türkçe Öğretmeni)
İletişim	
E-Posta Adresi:	eymen0984@gmail.com
Telefon: İş: Ev: Cep:	05053082320
Tarih ve İmza:	