

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNE DAYALI
PROGRAMIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**BURAK BAZ
17744002**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi CEVDET ŞANLI**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNE DAYALI
PROGRAMIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**BURAK BAZ
17744002**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi CEVDET ŞANLI**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNE DAYALI
PROGRAMIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**BURAK BAZ
17744002**

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 15.05.2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan	Ad Soyad
Tez Danışmanı	:	Dr. Öğr. Üyesi Cevdet ŞANLI
Jüri Üyeleri	:	Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN
	:	Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU

İmza

İSTANBUL
MAYIS 2019

ÖZ

ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNE DAYALI PROGRAMIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Burak BAZ
Mayıs, 2019

Bu araştırmada çocuk edebiyatı metinlerine dayalı olarak hazırlanan programın, ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise yaratıcı yazma etkinliği yoluyla deneysel işlemin etkisine yönelik ayrıntılı veriler sunmak amaçlanmıştır. Örneklem, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında 2. sınıf düzeyinde eğitim gören toplam 72 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden Deney-1, Deney-2 ve kontrol grupları oluşturulmuş ve araştırma bu gruplar üzerinde yürütülmüştür. Deney-1 grubuna şiir metinlerine dayalı program, Deney-2 grubuna ise hikâye metinlerine dayalı program uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ile normal eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılan ön test uygulamalarında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A, son test uygulamalarında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi B formu; örneklemdeki öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyebilmek amacıyla ise demografik bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde normallik testi sonuçlarına bağlı olarak ilişkili ölçümlerin analizinde bağımlı örneklem T-testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre şiir ve hikâye metinlerine dayalı programların öğrencilerin sözel yaratıcılık puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, buna karşın her iki programın da şekilsel yaratıcılık puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve alandaki uygulamacılara ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Şiir, Hikâye, Yaratıcı Düşünme.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE PROGRAM BASED ON THE CHILDREN'S LITERATURE TEXTS ON THE CREATIVE THINKING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Burak BAZ

May, 2019

In this study, the effect of the program based on children's literature texts on the creative thinking skills of primary school students is examined. Mixed method design used in research. In the quantitative part of the research, quasi-experimental design with pre-test and post-test control group was used. In the qualitative part of the research, it was aimed to present detailed data about the effect of the experimental process through creative writing activity. The sample consists of 72 students in a public school in the Gaziosmanpaşa district of İstanbul in the second period of the education year 2018-2019. Within these students; Experiment-1, Experiment-2 and control groups were composed of. With the Experiment-1 group, a programme based on poem-texts, on the other hand with the Experiment-2 group a programme based on story-texts was carried out. Standardized education schedule was carried on with the students in the control group. In the applications of pretest and posttest which were applied to evaluate the effectiveness of the program, Torrance Creative Thinking Test A-B forms were used, whereas; to describe the demographic information of the students in the sample, demographic information form was used. In the statistical analysis of the findings; The Paired Samples T-test was used for the analysis of related measurements depending upon the results of normality tests. On the other hand, the Independent Samples T-test was used for the comparisons between groups. In the statistical analysis of the obtained data, based on the normality test results the dependent samples T-test was used for the analysis of the related measurements, while the independent samples T-test were used for the comparisons between the groups. According to the results, it was observed that programs based on poem and story texts had a significant effect on students verbal creativity scores, whereas both programs did not have a significant effect on figural creativity scores. The findings are discussed in the light of the related literature and some suggestions are presented to the practitioners and researchers in the field.

Key Words: Children Literature, Poetry, Story, Creative Thinking.

ÖN SÖZ

Tez konumun olgunlaşması sürecinde bana ilk fikri veren ve tezimin hazırlanıp savunulmasına dek benden desteğini esirgemeyen tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Cevdet ŞANLI hocama; lisansüstü eğitime başladığım andan itibaren birçok konuda yardımıyla bana büyük emeği geçen anabilim dalı başkanımız sayın Doç. Dr. Mustafa YEŞİLYURT hocama; tezimi hazırlamaya başlarken değerli önerilerini aldığım ve tezimi şekillendirmemde büyük etkisi olan, tez savunma sınavımda da bana ve tezime önemli katkılar sunan sayın Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN hocama; tezimin başından sonuna kadar yardımına başvurduğum her zaman beni güleryüzle karşılayan ve istatistik konusunda kılavuzum olan sayın Doç. Dr. Mustafa DOĞAN hocama; tezimi yazmaya başlamadan önce önerilerinden istifade ettiğim ve program içeriği konusunda bana yol haritası çizen sayın Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN hocama; tez jürimde yer alıp kıymetli görüş ve önerileriyle bana ve tezime katkı sağlayan sayın Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU hocama gönülden teşekkürü bir borç bilirim.

Tez uygulamalarım sırasında kıymetli arkadaşlarım Yasemin BULDUKOĞLU ve Sezen PEHLİVAN'ın, tezin yazımı sırasında ise dostlarım Salim GÖNÜL ve Uğur KIRMIZI'nın desteği, meşakkatli geçen bu süreçte bana büyük kolaylık sağladı. Bu sebepten her arkadaşıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Sahip olduğum en önemli değerler, değer biçemediğim ailemin bana verdiği sevgi ve saygısıdır. Bugün olduğum kişinin en büyük mimarları annem, babam ve kardeşime söylenecek herhangi bir şükran ifadesi yetmez.

Teslim edilmesi gereken en büyük pay, tez sürecimin başından sonuna dek her anı benimle birlikte yaşayan eşimindir. O olmasa bu yüksek lisans programına başlanamaz, bu tez yazılamazdı. İyi-kötü her günümde ve her zaman yanımda olan hayat arkadaşım, sevgili eşim Dünya'ya olan gönül borcum tüm teşekkürlerin ötesindedir.

İstanbul; Mayıs, 2019

Burak BAZ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Çocuk ve Çocukluk Dönemi.....	1
1.1.1. Bilişsel Gelişim	4
1.1.2. Kişilik Gelişimi	6
1.1.3. Sosyal Gelişim	7
1.1.4. Fiziksel Gelişim.....	8
1.2. Çocuk Edebiyatı.....	9
1.2.1. Çocuk Edebiyatının Amaçları	11
1.2.2. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Özellikleri ve Türleri.....	13
1.2.2.1. Şiir ve Özellikleri.....	13
1.2.2.2. Hikâye ve Özellikleri	15
1.2.3. Çocuk Edebiyatı ve Kültür.....	16
1.2.4. Çocuk Edebiyatında Değerlerin Yeri	17
1.3. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Becerisi	19
1.3.1. Bilişsel Yaklaşımlar.....	25
1.3.2. Psikometrik Teoriler	27
1.3.3. İnsancıl (Hümanistik) Yaklaşım.....	28
1.3.4. Sistem Yaklaşımı.....	29

1.3.5. Gelişimsel Yaklaşımlar.....	31
1.4. Çocuk Edebiyatının Yaratıcı Düşünme Üzerindeki Etkisi	33
1.5. İlgili Araştırmalar	35
1.5.1. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Yapılan Çalışmalar	35
1.5.2. Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmek Amacıyla Yapılan Çalışmalar.....	37
1.6. Araştırmanın Amacı	40
1.7. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri.....	40
1.8. Araştırmanın Önemi	41
1.9. Sayıtlar	41
1.10. Sınırlılıklar	41
2. YÖNTEM	43
2.1. Araştırmanın Modeli	43
2.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	45
2.3. Ölçme Araçları.....	47
2.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (A ve B Formları)	47
2.3.2. Yaratıcı Yazma Etkinliği	48
2.3.3. Demografik Bilgi Formu	49
2.4. Programın Hazırlanması.....	49
2.4.1. Literatür Taraması	49
2.4.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi.....	49
2.4.3. Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Seçimi	50
2.4.4. Uzman Görüşüne Başvurma	51
2.5. Programın Uygulanması.....	51
2.5.1. Hazırlık Aşaması	51
2.5.2. Uygulama Aşaması.....	52
2.5.3. Sürecin İşleyişi	52

2.5.4. Ev Ödevleri	52
2.6. Verilerin Çözümlemesi.....	52
3. BULGULAR.....	54
3.1. Nicel Araştırma Bölümü.....	54
3.2. Nitel Araştırma Bölümü	59
3.2.1. Deney-1 (Şiir) Grubunun Yaratıcı Yazma Etkinliği Sonuçları.....	59
3.2.1.1. Zaman Perspektifi.....	60
3.2.1.2. Mekân	60
3.2.1.3. Anlatım Dili.....	61
3.2.1.4. Kahramanın Özellikleri.....	62
3.2.1.5. Şiirin İçeriği.....	63
3.2.2. Deney-2 (Hikâye) Grubunun Yaratıcı Yazma Etkinliği Sonuçları	65
3.2.2.1. Zaman Perspektifi.....	65
3.2.2.2. Mekân	66
3.2.2.3. Anlatım Dili.....	66
3.2.2.4. Kahramanın Özellikleri.....	67
3.2.2.5. Olay Örgüsü	69
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	71
4.1. Şiir Metinlerine Dayalı Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi	71
4.2. Hikâye Metinlerine Dayalı Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi	75
4.3. Şiir Metinlerine Dayalı Program ile Hikâye Metinlerine Dayalı Programın Karşılaştırılması.....	77
4.4. Öneriler.....	79
5. KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	91
ÖZ GEÇMİŞ.....	120

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler	45
Tablo 2: Örneklemdaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri	47
Tablo 3: Örneklemdaki Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	54
Tablo 4: Örneklemdaki Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Testi Puanlarına İlişkin Normallik İstatistikleri	55
Tablo 5: Ön Test Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	56
Tablo 6: Sözel Yaratıcılık Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya Yönelik İlişkili Örneklem T-testi Sonuçları.....	57
Tablo 7: Şekilsel Yaratıcılık Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya Yönelik İlişkili Örneklem T-testi Sonuçları.....	57
Tablo 8: Sözel Yaratıcılık Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	58
Tablo 9: Şekilsel Yaratıcılık Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	59

KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYDT	: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi
vb.	: ve benzeri

1. GİRİŞ

Yaratıcı düşünme, son yıllarda eğitim amaçlarında ön plana çıkan düşünme becerilerinden biridir. 21. yüzyılda yaratıcı düşünebilen ve bu düşüncesini orijinal bir ürüne dönüştürebilen bireylere duyulan ihtiyacın artmasıyla birlikte yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi üzerinde daha çok durulmaya başlanmıştır. Yaratıcı düşünme, doğuştan getirilen bir potansiyeli içermekle birlikte doğum sonrasındaki çevresel koşullara bağlı olarak geliştirilebilir bir nitelik taşımaktadır. Çevresel koşullar içerisinde yer alan eğitim, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmada ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. İlkokul dönemi, öğrencilerin okuma-yazma becerilerini öğrenmeye başladıkları bir eğitim seviyesi olması yönüyle öğrencilerin hem yazmaya hem de çizime dayalı yaratıcılıklarının incelenmesine imkân tanıyan ilk eğitim kademesi olarak görülebilir. İlkokul döneminde okuma-yazma faaliyetlerini çocuğun seviyesine göre sürdürebilmek amacıyla çocuk edebiyatından faydalanılmaktadır. Ayrıca çocuk edebiyatı metnlerinin içerdiği sanatsal özellikler nedeniyle öğrencilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemesi nedeniyle bu araştırmada çocuk edebiyatı metnlerinin kullanımı yoluyla ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.1. Çocuk ve Çocukluk Dönemi

Çocukluk dönemi, hayatın ilk yıllarını oluşturması ve bireyin dünyaya dair ilk deneyimlerini bu dönemde edinmesi göz önüne alındığında insan gelişiminde önemli bir aşamayı oluşturmaktadır.

Çocukluk döneminin sınırları ve çocuğun tanımı farklı bilim alanları tarafından farklı şekillerde yapılabilmektedir. Hukuk alanında çocukluk döneminin sınırlarını çizen temel unsur yaştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de 0-18 yaş aralığı çocukluk dönemi olarak kabul edilmekte ve bu dönemdeki herkes çocuk

olarak adlandırılmaktadır. Bu durum 5395 numaralı Çocuk Koruma Kanunu (2005, 9501)'nda da yerini alarak 18 yaşın altındaki herkes çocuk olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla kanunlarda çocukluk döneminin bebeklik, erken çocukluk, çocukluk, erinlik ve ergenlik dönemlerini de içeren geniş bir perspektifle tanımlandığı söylenebilir.

İnsan gelişimini temel alan araştırmalar ve gelişimsel yaklaşımlarda ise çocukluk dönemi bebeklik dönemi ile ergenlik dönemi arasında yer alan ayrı bir dönem olarak ele alınmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te geçen çocuk tanımında gelişimsel yaklaşımların bakış açısı doğrulanmıştır. Bu tanıma göre çocuk, “bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak” olarak açıklanmıştır.

Gelişimsel yaklaşımlarda çocukluk dönemi kendi içerisinde ilk çocukluk ve ikinci çocukluk veya erken çocukluk ve geç çocukluk olarak iki aşamaya ayrılmıştır. İlk çocukluk 3-6 yaş aralığını, ikinci çocukluk 7-11 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu aşamalar yaş sınırları ile ayrılmakla birlikte sınırlar hukuk kurallarındaki yaş sınırları gibi kati değil, koşullara göre değişebilir nitelik taşımaktadır. İlk çocukluk dönemi oyun çağı olarak nitelendirilmekte ve çocuk oynadığı oyunlar yoluyla çevresi hakkında bilgi sahibi olmaya ve öğrenmeye devam etmektedir. İkinci çocukluk dönemi ise ilkokul çağı olarak da bilinir. Çocuğun okula başlaması ile akademik faaliyetler ve başarı duygusu çocuğun yaşamında önemli değişkenler hâline gelmektedir. Daha önce hayatında okul, okul arkadaşları, ders ve ders başarısı gibi kavramlar bulunmayan çocuk yeni girdiğı bu ortam sayesinde çevresindeki değişikliklerin farkına varır ve kendi seviyesinde sorumluluklar alarak çaba gösterir. Bilişsel bakımdan da ilk çocukluk çağına göre oldukça gelişmiş olduklarından bu dönemde okul başarısı onlar için önemli bir özgüven ve haz kaynağıdır.

Çocukluk dönemi insan gelişiminde önemli bir aşamayı oluşturması nedeniyle bu dönemde çocuğun çeşitli alanlardaki gelişimi de önem kazanmaktadır. Fiziksel, bilişsel, duygusal vs. gelişim alanları bunlar arasında sayılabilir (French, 2002, 33). Bu alanların her birinin gelişiminde çocuğun doğumu itibarıyla getirdiğı biyolojik yatkınlıkların ve kapasitelerin yanı sıra çevresel imkânların da payı bulunmaktadır. Çevresel imkânlar, çocuğun doğup büyüdüğü ailenin özelliklerinden başlayarak toplumun ve kültürün özelliklerini de içine alan daha geniş bir perspektifle değerlendirilebilir. Altınköprü (2003, 12)'ye göre çocuğun, kültürün devamlılığını

sağlayan bir varlık olarak görülmesi nedeniyle çocuğun gelişiminde kültürel etkenlerin incelenmesi önem arz etmektedir. Çocuk, çocukluk dönemi olarak belirlenen 0-18 yaş aralığında bulunmak olarak tanımlanan bir kavram olmakla birlikte toplumların çocuğa bakış açısı, değer yargıları ve kültürel özelliklerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle genel bir çerçeve çizmek ve gelişim sürecini aktarabilmek açısından Türk kültüründe çocuk ve çocukluk dönemine bakış açısının tarihine kısaca değinmek faydalı olabilir.

Eski Türk Devletleri'nden günümüz Türkiye'si'ne kadar uzun yıllar boyunca biriktirilen maddi ve manevi unsurların birleşimi ve aile yapısında yaşanan değişimler Türk kültürünün çocuğa bakış açısını etkilemiştir (Güleryüz, 2006, 65). Eski Türk Devletleri'nin göçebe yaşam tarzı, uzun süre yaşanan göçlerin ardından yerleşik hayata geçilmesi ve Türkler'in İslamiyet'i kabulü geçmişten bugüne Türk kültürünü önemli ölçüde etkileyen olaylar arasında sayılabilir. Bu olayların her birisinin şüphesiz ki toplumun çocuğa bakış açısı ve çocuk yetiştirme tutumları üzerinde etkisi olmuştur. Sağlam ve Aral (2016, 47)'a göre İlk ve Orta Çağ'da ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarında otorite hâkimdir. Bu durum çocuğun doğasının yeterince anlaşılmaması ve çocukların manevi ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine neden olmuştur. Sonraki dönemlerde bu anlayışın değişmeye başlayarak çocukların küçük yetişkinler olarak algılandıkları ancak yine de ailelerin çocuk konusunda yeterince bilinçlenmediği görülmektedir.

Türkler'in İslamiyet'i kabulü ile çocukların eğitimi konusuna daha fazla önem verilmeye başlanmış ve eğitim yoluyla dinî konuların öğretilmesi amaçlanmıştır. Avrupa'da ortaya çıkan Aydınlanma Çağı ve benzer dönemlerde Türk-İslam toplumlarında çocuk ve çocukluk kavramlarına değer verildiği, önemli düşünürlerin bu kavramları gelişim ve eğitim kapsamı bakımından incelediği ifade edilmektedir (Sağlam, Aral, 2016, 49).

Osmanlı Devleti Dönemi'nde çeşitli eğitim kurumları ile eğitim sistematik bir şekilde yürütülmeye devam etmiştir. Ayrıca geniş aile yapısının benimsenmesinin etkisiyle çocuklar geniş bir topluluk içerisinde büyümüş ve yetişmiştir. Dolayısıyla çocuğun eğitiminde anne-babanın etkisinin yanı sıra diğer aile üyelerinin etkileri de gözlenmiştir. Bunun yanı sıra tarımsal üretimle geçinen ailelerde iş bölümü ve üretime katkı sağlama anlamında çocuklar küçük yaşlardan itibaren ailelerine yardım eden konumunda yer almıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun beraberinde gelen inkılaplarla birlikte eğitim alanında da çeşitli kararlar alınmıştır. Alfabenin değişimi, eğitimin millileştirilmesi ve okullaştırılmanın yaygınlaşmasına bağlı olarak eğitim faaliyetleri hız kazanmıştır. Ayrıca laiklik ilkesinin getirisi olarak eğitimin amacı bilimsel bilgilerin öğretilmesi ve çocuğun hayata uyumunun sağlanması şeklinde değiştirilmiştir. Günümüzde çocuğa bakış açısının ise son yüzyıllarda kaydedilen bilimsel ve kültürel ilerlemenin yanı sıra dünya genelinde meydana gelen büyük savaşların bilhassa çocuklar üzerindeki tesirinin sonucu olduğu düşünülebilir. Geçmişten günümüze değin düşünüldüğünde ise Türk Devletleri'nde meydana gelen kültürel değişikliklerin toplumların çocuğa ve çocuğun eğitime yönelik bakış açısını doğrudan veya dolaylı yollarla etkilediği söylenebilir.

Çocukluk dönemine etki eden geniş çevre unsurlarının etkisinin toplumların kültürleri bağlamında incelenmesinin sonucunda çocuğun eğitimi konusunun önemli bir başlık olduğu söylenebilir. Dönemin koşullarına bağlı olarak “Çocuğun eğitimi nasıl olmalı?” sorusu farklı cevaplar almıştır. Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak ve çocukluk dönemine dair artan bilgi birikimi ile çocuğun eğitimi konusunda çeşitli kuramsal görüşler ortaya konmuştur. Günümüz eğitiminin temel hedefleri arasında öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi de yer almaktadır (French, 2002, 33). Bu nedenle çocukluk döneminde bilişsel gelişim, sosyal gelişim ve kişilik gelişiminin ve bu alanlardaki becerilerin ilerlemesine etki eden fiziksel gelişimin incelenmesi faydalı olabilir. İlkokul dönemi son çocukluk çağını içine alan ve 7-11 yaş aralığını kapsayan bir dönemdir (Oktay, Polat Unutkan, 2007, 14). Bu araştırma ilkokul dönemindeki öğrenciler üzerinde yapıldığından aşağıda yalnızca bu dönemdeki gelişim alanlarına yer verilmiştir. Her gelişim alanı ayrı başlıklar altında incelenmekle birlikte gelişimin bir bütün olduğu ilkesinden hareketle bu gelişim alanlarının iç içe ilerlediği göz önünde bulundurulmalıdır.

1.1.1. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim üzerine görüşleri yaygın olarak bilinen kuramcı Jean Piaget, bilişsel gelişimi çocuğun kendi aktiviteleri yoluyla dünyayı tanıması ve geliştirdiği şemalar yoluyla uyum sağlaması olarak ele almıştır. Ona göre insan beyninin bebeklik döneminde başlayan bilişsel gelişimi ilerleyen yaşlara doğru dört aşamada devam

eder. Bu aşamalar; motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir (Berk, 2006, 261).

İlkokul dönemindeki çocuklar Piaget'in kuramında Somut İşlemler Dönemi'nin özelliklerini göstermektedir. Somut İşlemler Dönemi 7-11 yaş grubundaki çocukların bilişsel özelliklerini ifade eder. Bu dönemde düşünceler somut örneklerle uygulanabilir ve işlemler geri dönüştürülebilir. Nesneleri belli özelliklere göre sıralayabilme, farklı gruplara ve alt gruplara ayırabilme becerisi bu dönemin ayırt edici özelliklerindendir (Santrock, 2014, 288). Oktay ve Polat Unutkan (2007, 16)'a göre ilkokul dönemine giren çocuklarda bilişsel alanda büyük bir gelişme gözlenmektedir ve bu dönemde yetişkin mantığına benzeyen düşünce esasları geliştirmeye başlar. İlkokul dönemindeki çocukların zihinsel becerileri, algı ve değerlendirme kapasiteleri okul öncesi döneme göre önemli ölçüde arttığından okula başlama yaşı da buna bağlı olarak birçok ülkede yedi yaş civarı olarak belirlenmiştir. Ancak yedi yaşından itibaren mantıklı düşünme ilerlemesine rağmen bu düşünce sistemi somut işlemlerle sınırlı kalmıştır. Bu sebepten ilkokul dönemindeki bireylerde düşüncenin somut uyarılarla takviye edilmesi gerekir (Oktay, Polat Unutkan, 2007, 16).

Bilişsel gelişimi inceleyen kuramlardan bir diğeri de Bilgiyi İşleme Kuramı'dır. Bilginin nasıl işlendiğini inceleyen bu kuram bellek üzerinde durmaktadır. Buna göre bilginin işlenmesi üç tür bellek yardımıyla mümkün hâle gelmektedir. Birinci tür bellek duyuşsal kayıttır. Duyuşsal kayıt organizmaya gelen uyarıcıların organizmanın duyu organları tarafından kayda alındığı birimdir. Duyuşsal kayıtta yer alan uyarıcıların her birinin organizma tarafından algılanması mümkün değildir. Algılamayı etkileyen unsur dikkattir. Dikkat edilen uyarılar algılanarak ikinci tür bellek olan kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlıdır ve bilgiyi kısa süreliğine saklayabilir. Kısa süreli belleğin duyuşsal kayıt ile uzun süreli bellek arasında aracı bir rolü bulunmaktadır. Üçüncü tür bellek olan uzun süreli bellek ise bilginin uzun süreli saklanabildiği alandır ve kapasitesinin sınırsız olduğu belirtilir (Senemoğlu, 2009, 281).

Erken çocukluk döneminde kısa süreli bellek gelişmeye başlamakla birlikte uzun süreli bellek daha çok ilkokul döneminde gelişme göstermektedir. Bu gelişim çocuğun bilgi düzeyindeki artışa ve strateji kullanımına işaret etmektedir. Bilgilerin uzun süreli bellekte kalıcı olarak saklanabilmesi için bazı öğrenme stratejilerine

ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla ilkökul döneminde kullanılmaya başlanan stratejiler ve yaşla birlikte elde edilen deneyimler çocuğun sahip olduğu bilgi düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır.

İlkokul dönemindeki öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayan etkili stratejilerin kullanımı; bilgiyi ezberlemek yerine anlayarak hatırlamanın teşvik edilmesi, zihinde canlandırma gibi yöntemlerin kullanılması, yönergelerin çeşitli şekillerde sunulması, bilgilerin önceki ve sonraki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek aktarılması, hatırlatıcı ipuçları kullanılması şeklinde olabilir (Santrock, 2014, 288).

Her birey gibi çocuklar da yaşamını sürdürebilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için işaretleri, sesleri ve dolayısıyla dili kullanmak durumundadır. Uzun süreler tekrar edip öğrendiği kelimeleri birbiriyle ilişkilendirerek cümleler kurabilmek, duygu ve düşüncelerini anlatabilmek, etrafında olan biteni, konuşmaları ve yazıları anlayabilmek çocuğun dil gelişimini ifade eder. Çocuğun anlama becerisi olayları gözlemlemek, yaşamak, dinlemek ve okumak; anlatma becerisi ise sorunların üstesinden gelmeye çalışmak, konuşmak ve yazmak yoluyla sürekli gelişir (Güleryüz, 2006, 10). Bir yaşıdaki bir bebeğin sözcük dağarcığı ortalama üç kelimeyken, iki yaşı sonunda iki yüz kelimeyi bulabilir. İlkokula başlama yaşı geldiğinde ise çocuk iki binin üzerinde bir kelime dağarcığına sahiptir (Erden, Akman, 2009, 72)

1.1.2. Kişilik Gelişimi

Erden ve Akman (2009, 81)'a göre kişilik, bireyi diğer kişilerden ayıran, uyumlu ve kendine has davranış özellikleridir. Kişilik gelişimi üzerine çalışmaları olan farklı kuramcılar bulunmaktadır. Bu kuramcılardan Sigmund Freud, kişiliğin yaşamın ilk altı yılında şekillendiğini, bu dönemdeki yaşantıların kişilik gelişimini belirlediğini ileri sürmüştür. Freud bu iddiasıyla çocukluk yılları ve anne-baba tutum ve davranışlarına verdiği önemi vurgulamıştır. Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi insancıl yaklaşımın öncü kuramcıları kişinin benlik yapısının özünde iyi, yararlı, yenilikçi nitelikler barındırdığını ve geçirilen yaşantılar sayesinde bu niteliklerin ortaya çıkacağını savunmuşlardır. Bir diğer gelişim kuramcısı Erik Erikson ise epigenetik kavramını ortaya atmış, kişilik gelişiminin biyolojik temellerinin bulunduğunu ve bu dönemlerin aşamalı olarak ilerlediğini ifade etmiştir. Her bir dönemin kendi içinde çatışmalarının bulunduğunu, bu çatışmaların üstesinden

gelebilmek için güçlü bir benliğe sahip olmak gerektiğini ve bu benliğin temelinin bireyde doğumundan itibaren bulunduğunu belirtmiştir. Ancak bu benliğin ortaya çıkabilmesi, kişinin gelişimi ve olgunlaşması ile çevresel faktörlerin uygunluğuna bağlıdır (Erden, Akman, 2009, 82). Bu açılardan ele alındığında çocuğun kişilik gelişiminde ilkokula başladıktan sonra aile ortamından ilk defa uzak kaldığı için, öğretmenin rehberliğinde başarıyı tadarak, merak ve yaratıcılığını ortaya koyarak, akranlarıyla benzer ve farklı yönlerini görüp kendisiyle ilgili kanaat sahibi olarak, olumlu benlik saygısı geliştirmesi önem arz etmektedir. Ayrıca akran ve arkadaş gruplarında paylaşımlar yoluyla birbirlerinden birçok şey öğrenip tutum ve davranışlar kazanmaktadırlar. Bu bakımdan ilkokul dönemindeki çocukların gelişiminde sosyal çevre, onun kişiliğini geliştirmede en önemli faktördür (Oktay, Polat Unutkan, 2007, 18).

1.1.3. Sosyal Gelişim

Çocuklar, bir dizi sosyal ilişki içerisinde doğar ve çevresindeki insanlar ve nesneler yoluyla sosyalleşmeyi öğrenirler. Çocuğun etkileşim alanında bulunan sosyal ilişkilerin sevgi dolu olması, çocuğa deneme-yanılma yoluyla iletişim becerilerini deneme imkânı veren güvenli bir alan yaratır (Kutnick, 2002, 111). Bu bakımdan erken dönemde çocuğun ebeveynlerinin ya da bakımını üstlenen kişilerin ve yakın çevredeki akrabaların, arkadaşların vs. çocuğa yönelik tutumları sosyal gelişimin belirleyicileri olmaktadır.

Okul dönemi sosyal gelişimde farklı bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu dönemde ebeveynlerin yanı sıra öğretmen ve akranlar da çocuğun sosyal gelişimine etki etmeye başlamaktadır. Okul veya sınıf ortamı öğrencilerin akranları ile etkileşime girerek öğrenmelerini sağlayan önemli bir sosyalleşme süreci içerir (French, 2002, 34). Sosyalleşme sürecinde öğretmenler ve akranlar birer örnek teşkil eder. İlkokul döneminde sosyalleşmenin bir boyutu da çocuğun özerkliğini kazanmasını sağlamayı içerir. Özerklik, çocuğun kendisini ifade edebilir hâle gelmesidir. (Kutnick, 2002, 115).

Sosyal yaklaşıma göre okul çağı çocuklarının sosyal gelişimi fonksiyonel davranışlara bağlı olarak gelişim göstermektedir. Bir davranış toplum tarafından uygun olarak karşılanıyorsa kullanılmaya devam ederken başka bir davranış toplum tarafından uygun karşılanmazsa ya da cezalandırılırsa çocuk bu davranışı uygulamayı

bırakabilir. Geniş bir zaman diliminde ise deneyimlere bağılı olarak çocuk kendine ait eylem kalıpları oluşturur ve çevresindeki insanlarla bu kalıplar doğrultusunda iletişime geçer. Okul ortamında sosyalleşme ise davranışların okul otoritesi tarafından belirlenen standartlara uygunluğunu gerektirir.

Bilişsel kuramlara göre ise sosyal gelişim bilişsel gelişim ile iç içe ilerler. Okul öncesi dönemde egosantrik olan çocuk çevrede olan bitenleri kendi bakış açısı ile yorumlayarak başkalarının perspektifinden bakmakta zorlanmaktadır. İlkokul döneminde ise yaşanan bilişsel gelişmelere bağılı olarak sosyal merkezli bir dünyaya geçiş yapmaktadır. Bu dönemde bilginin kaynağı, başkaları ile etkileşimlerden kaynaklanan sosyal süreçlerdir. Çocuğun temel sorumluluğu gerçek sosyal çevreye katılması için gereken davranışları inşa etmesi olarak görülür (Kutnick, 2002, 118).

1.1.4. Fiziksel Gelişim

Bir bireyin gelişimi büyüme, olgunlaşma ve öğrenme dizileriyle gerçekleşir ve fiziksel yapısındaki gelişmeler olgunlaşmasını mümkün kılar. Birey olgunlaşma süreciyle birlikte fiziksel olarak hazır hâle gelir ve yeni beceriler yoluyla kendini geliştirebilir (Oktay, Polat Unutkan, 2007, 11). Bu dönemdeki kız ve erkek çocukların bedensel gelişimleri birbirinden çok fazla ayrılmamakla birlikte aralarında bazı küçük farklılıklar bulunmaktadır. Dönem başlarında bedensel gelişim bebeklik dönemine göre daha ağır ilerlese de dönemin sonuna doğru çocuklarda büyüme hamlesi görülür ve kızların gelişimi erkeklere nazaran genellikle bir-iki yıl önce gerçekleşir. Örneğin, çocuklar kaba motor kontrolü gerektiren koşma, tırmanma, bisiklet kullanma gibi davranışları rahatlıkla yapmasına karşın kızların ince motor kasları erkeklere nazaran daha gelişmiştir ve koordinasyonları daha iyidir. Bu sebepten erkek çocuklar ince motor kasların kullanımını gerektiren etkinliklerden uzak dururken kızlarda durum tam tersidir ancak dönemin sonuna doğru erkek çocukların da ince motor kaslarının gelişmesiyle ayrıntılı uğraşlar her iki cinsin de ilgisini çekmeye başlar (Erden, Akman, 2009, 50). Gelişen vücuda uyum sağlamaya çalışan kaslar büyüme ağırları ile denge-koordinasyonda sıkıntılara sebep olsa da bu durum dönemin sıradan özelliklerindendir ve normaldir. Dönemin genelinde çocuklar sağlıklı, yorgunluk ve hastalıklara karşı dirençlidir. Keşfetmeye hevesli, hareketli ve aktif olmalarının yanında döneme özgü motor becerilerinin de gelişmesiyle birlikte sosyal etkinlik ve oyun faaliyetlerini zenginleştirebilirler.

1.2. Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı, Güleriyüz (2006, 33)’e göre “çocuk” ve “edebiyat” değişkenlerinden oluşan, ancak her ikisinden de farklı, dirik bir bütünlük oluşturan sanatsal yapıdır. Çocuk edebiyatı, çok geniş ve temel bir kavram olan edebiyat içerisinde özel bir alan olduğu için öncelikle edebiyata değinmek ve onu tanımlamak gerekir. Bu amaçla Türk Dil Kurumunun iki farklı sözlüğüne bakılacak olursa; Güncel Türkçe Sözlük’teki anlamıyla edebiyat, “Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın” olarak, Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğü’nde ise “Sanatta, yani insanda estetik duyguyu heyecana getirecek değerde meydana getirilmiş şiir, sahne eseri, hikâye, roman, söylev gibi nazım veya nesir hâlindeki eserlerin hepsi” olarak tanımlanır. Bu tanımlarda da görüldüğü üzere edebiyat, farklı türleri içerisinde barındıran ve insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan eserlerin tamamı olarak değerlendirilmiştir. Bu eserler yazın konularına göre türlere ayrılabilirdiği gibi hitap ettiğı yaş kitlesine göre de çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bunlardan birisi de çocuk edebiyatıdır.

Çocuk edebiyatı, 17. yüzyılda çocukluk dönemine verilen önemin artması ve bu dönemde çocuğa özgü ihtiyaçların neler olabileceğinin araştırılmasıyla birlikte Batı edebiyatında çocuklar için yazılmış eserleri kapsayan bir edebi tür olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönemde çocuğun minyatür bir yetişkin olarak görüldüğü geleneksel çocuk algısı sorgulanmıştır. Böylelikle çocukluğun kendine has özellikler barındıran ve insan gelişiminde önemli rol oynayan bir dönem olduğu algısı gelişmeye başlamıştır. Çocukluk dönemine verilen önem, matbaanın icadı ve sanayi devrimiyle birlikte artan okullaşma oranı çocuğun eğitimi konusunu da gündeme getirmiştir (Şirin, 2016, 16). Çocuğun eğitiminde kullanılacak materyal ihtiyacını karşılama ve çocuğun eğitime katkı sağlama amacıyla eğitsel nitelikli eserler yazılmaya başlanmıştır.

Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte gelişen çocuk edebiyatı literatürü ülkeler açısından benzer gelişim seyri izlemiştir. Öncelikle yetişkinlere hitap eden edebi eserler ya da halk edebiyatı eserlerinin çocukların seviyesine uyarlanması yoluyla çocuk edebiyatı eserleri oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise çocukların ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri doğrultusunda eğitici yönü kuvvetli

eserler ortaya çıkmıştır. Son aşamada ise çocuk edebiyatı eserleri yetişkin edebiyatından ayrı bir tür olarak gelişmeye başlamıştır (Tüfekçi Can, 2012, 67).

Batı literatüründe çocuk edebiyatı, 18. yüzyıldan itibaren çocuğa özgü bir edebiyat olması gerektiği düşüncesiyle yetişkin edebiyatından bağımsız bir tür olarak gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde J. J. Rousseau'nun çalışmalarının önemli bir payı bulunmaktadır. Rousseau, gelişimsel özellikleri itibarıyla çocukluğun yetişkinlikten farklı bir dönem olduğunu, dolayısıyla çocuğun eğitiminde de çocukluk dönemi özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir (Şirin, 2016, 18-19).

Türkçe literatürde ise çocuk edebiyatı 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlamıştır. Batı'daki gelişmelere kıyasla Osmanlı Dönemi'nde matbaanın kullanımının yaygın olmaması nedeniyle yazılı eserlerin basımı ve çoğaltılmasında yaşanan sıkıntılar çocuk edebiyatı eserlerinin gelişimini sınırlamıştır. Bu nedenle Tanzimat Dönemi öncesinde bilmece, tekerleme, ninni gibi sözlü halk edebiyatı ürünleri ve orta oyunu çocuklara hitap eden edebî türler olarak varlığını sürdürmüştür (Neydim, 1998, 28). Yazılı eserler sınırlı olmakla birlikte Türk Edebiyatı'nın ilk fabl örneği olan Divân şairi Kemâl tarafından Selâtin-nâme, Nâbî'nin oğlu için yazdığı didaktik mesnevî olan Hayriyye, Sümbül-zâde Vehbî'nin yazdığı mesnevî Lutfiyye bu dönemde ortaya koyulmuştur. Ayrıca Batı literatüründen çocuk edebiyatı eserlerinin çevirisine başlanmıştır. Ancak bu çevirilerin dile uyarlanmasında karşılaşılan sorunlar eserlerin anlaşılabilirliklerini olumsuz etkilemiştir (Uludağ, 2009, 778).

Tanzimat Dönemi'nde eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte çocuk eğitiminin özel bir alan olduğu ve uzmanlık gerektirdiği fark edilmiştir. Bu nedenle çocuğun eğitiminde kullanılacak yazılı eserlerin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur (Şimşek, 2014, 32). Bu amaçla öncelikle Batı edebiyatında yer alan çocuk edebiyatı eserleri çevrilmiş, sonraki dönemlerde ise Türk yazar ve şairler tarafından özgün çocuk edebiyatı eserleri yazılmıştır (Neydim, 1998, 33). Tevfik Fikret'in Şermin adlı eseri, İbrahim Alaaddin Gövsa'nın Çocuk Şiirleri ve Ali Ulvi Elöve'nin Çocuklarımıza Neşideler adlı eseri bunlar arasında sayılabilir (Uludağ, 2009, 779).

Çocuk edebiyatının ortaya çıktığı dönemden bugüne edebi türler içerisindeki yeri üzerine yürütülen tartışmalar çocuk edebiyatının kapsamını ve tanımını etkilemiştir.

Bu sebepten literatürde çeşitli çocuk edebiyatı tanımları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir: Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünleri ifade etmektedir (Sever, 2003, 9). Oğuzkan (2000, 2-3)’a göre çocuk edebiyatı, çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine seslenen sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar ve bu eserlerin güzel ve etkili olması gerekir. Arıcı (2018, 2) çocuk edebiyatını dili, konusu, içeriği, ifadesi, sadeliği ve samimiyetiyle çocuğa mahsus olan, eğitici yönünün ön planda olduğu yazınsal eserlerin genel adı olarak tanımlar. Şirin (2000, 16-17) ise “Temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.” şeklinde çocuk üzerine eğilen kapsamlı bir tanım yapmıştır.

Yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde ortak özellik olarak çocukluk döneminin gelişimsel ihtiyaçlarına ve çocuklara kazandırılması hedeflenen davranışlara dikkat çekildiği söylenebilir. Çocuk edebiyatının ortaya çıktığı ilk yıllarda da didaktik eserlerin verilmesine özen gösterilmesi, çocuk edebiyatında kazanımlara verilen önemi göstermektedir. Bu nedenle çocuk edebiyatı metinlerinin gerçekleştirmek istediği hedefler üzerinde daha ayrıntılı durmak faydalı olacaktır.

1.2.1. Çocuk Edebiyatının Amaçları

Çocuk edebiyatı, çocuğa görelilik ilkesinden hareketle çocuğun bakış açısına, hayal dünyasına uygun olarak, çocuğun edinmesi hedeflenen kazanımları içeren bir geçiş dönemi edebiyatıdır (Şirin, 2016, 17). Çocuk edebiyatı, çocuklara yönelik oluşturulmuş bir dizge olmakla birlikte bünyesinde birçok amaç barındırır. Bu amaçları çocuk edebiyatının tarihsel gelişimine göre incelemek gelişim seyri hakkında bilgi sahibi olmak açısından yarar sağlayabilir.

Çocuk edebiyatı, Batı edebiyatında ortaya çıkan ve gelişen bir tür olması nedeniyle eserlerin amaçlarının tarihsel süreci de Batı edebiyatındaki gelişimi ile incelenmiştir.

Çocuk edebiyatının ilk eserlerinin verildiği dönemde çocukluğun ayrı bir gelişim dönemi olarak algılanmaması nedeniyle yazılan eserlerde “çocuğa görelik” ilkesi göz önünde bulundurulmamıştır. İlk dönemde yazılan eserler içerik açısından zengin ve didaktik yönü ağır basan ürünlerdir. İkinci dönemde çocukluk döneminin kendine özgü gelişimsel özelliklerinin belirlenmesiyle birlikte çocukların seviyesine uygun, eğlendirmeyi amaç edinen eserler yazılmıştır. Üçüncü dönemde ise edebi eserlerin dilinin ve içeriğinin çocuklar açısından anlaşılır olduğu ve çocukların kendi başına okuyabileceği eserler verilmesine özen gösterilmiştir. Bu dönemde diğer iki dönemden farklı olarak çocuk aktif bir varlık olarak ele alınmıştır (Şirin, 2016, 17). Bu dönemlerin çocuk edebiyatının yazılma amaçları üzerindeki etkisi farklı olmakla birlikte son dönem çocuk edebiyatının çocuğu çok daha aktif kılan bir anlayışa ulaştığı söylenebilir. Uludağ (2009, 774)’a göre bu anlayış günümüzde de devam etmekte ve çocuk edebiyatı eserlerinin bir taraftan çocukların duygu ve düşüncelerine hitap etmesi diğer taraftan da çocuğun duygusal, bilişsel ve davranışsal özelliklerinin göz önünde bulundurulmasına dikkat edildiğini belirtmiştir.

Balina (2008, 16)’ya göre çocuk edebiyatı metinleri eğitim için yazılmıştır ve eğitim çocuğun geleceğini belirleyen önemli bir görevdir. Genel amacı çocuklara duyma ve düşünme sorumluluğu vererek onların duyarlılığını artırmak, beğeni seviyelerini yükseltmek, düşünce yetilerini geliştirmek olan çocuk edebiyatının temel sorumluluğu da çocuklara dilin ve resmin sağladığı imkânlarla kurgulanmış yeni yaşantılar sunmaktır (Sever, 2006, 41). Sözü edilen bu amaçların birçoğu doğrudan doğruya çocuğu hedef alsada doğru davranış kalıplarını göstermek ve toplum içinde uyulması gereken kuralları sezdirmek; iyilik, dürüstlük, yardımlaşma gibi birtakım değerler kazandırmak gibi bazı genelgeçer amaçları da vardır (Arseven, 2005, 42).

Çocuk edebiyatı bu amaçlara ilaveten çocuğun eğlenceli zaman geçirmesini sağlar ve eğitici yönüyle de öne çıkar. Amaç doğrudan doğruya çocuğu eğitmek olmasa da çocukta olumlu etki ve izlenimler bırakmayı hedefler. Çocuğun kendini tanımasına, dış dünyada yaşananları algılamasına, içinde bulunduğu duruma göre davranma yetisi kazanmasına, çocukta olumlu gelişme ve değişmelere imkân sağlar (Karatay, 2007b, 941).

1.2.2. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Özellikleri ve Türleri

Edebiyatın alt basamağında yer alması ve daha kısıtlı bir zümreye hitap etmesine karşın çocuk edebiyatı, çok kapsamlı bir bütündür ve bünyesinde birçok anlatım türü barındırır. Cemiloğlu (2004, 19) metin türlerini duyguya, düşünceye ve olaya dayalı türler şeklinde üç gruba ayırmış; tüm metinlerde olay, fikir veya bir duygu anlatıldığını belirtmiştir. Bir fikri anlatan metinleri bilgi verici metinler; bir olayı anlatan metinleri hikâye edici metinler ve duyguları anlatan metinleri de şiir olarak sınıflandırmıştır.

Güleryüz (2006, 197)’e göre ise çocuk edebiyatı eserlerinin türleri masal, masal-öykü arası türler (fabl, destan, efsane, mitoloji), tekerleme, gülmece, bilmece, şiir, fıkra, öykü, roman, mektup, gezi yazıları, biyografi-otobiyografi (yaşam ve öz yaşam öyküleri), anı, tiyatro, folklor (halk bilgisi), türkü, buluş ve keşif yazıları, çizgi kitap ve romanlardan oluşur. Görüldüğü üzere çocuk edebiyatı ve barındırdığı türler neredeyse ucu bucağı olmayan geniş bir derya gibidir. Bu nedenle bu çalışmanın gereği olarak yalnızca hikâye ve şiir üzerinde durulacaktır.

1.2.2.1. Şiir ve Özellikleri

Arapça bir kelime olan şiir, Türkçede “koşuk” kelimesiyle ifade edilse de edebiyatımızda yaygın kullanım olarak şiir benimsenmiştir. Şiir bir dilin en güzel ve özlü anlatım biçimidir ve tüm sanatlar içinde çok özel bir yeri vardır (Yetkin, 2007, 117). Hatta şiir kimi estetikçilere göre bütün sanatlar içinde kendisine en üst sırada yer bulmaktadır. Nitekim Meriç (1987, 16) şiiri, çocuk edebiyatının en az dikkat çeken ancak en canlı türü olarak tanımlamıştır. Demiray (1969, 33) da şiirin sıradan bir manzum eser olmadığını, manzum bir eserin şiir olabilmesi için ruhumuzda hoş bir duygu ve heyecan uyandırması gerektiğini belirtmiştir.

Şiir, geleneksel sözlü edebiyata dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Orta Çağ’da ozanların sazları eşliğinde söyledikleri türkü veya şarkıların yazıya geçirilmesi yoluyla gelişen bir türdür (Tüfekçi Can, 2012, 189). Çocuk edebiyatında şiir türünün gelişimi ise 19. yüzyıl başlarına kadar didaktik özellik gösteren lirik edebiyat ürünlerinden masal, ilahi, ninni gibi türler yoluyla sağlanmıştır. Bu dönemde şiirlerin amacı çocuklara nasıl davranmaları gerektiğini anlatmak, iyi davranışların neler olduğunu benimsetmek ve erdem kazandırmaktır. 19. yüzyılla birlikte ilahilerdeki katı ahlaki öyküler yerini küçük hayvanların hayalî maceralarına bırakmaya başlamış ve böylece

ilk çocuk merkezli şiirler ortaya çıkmıştır. Bu durum yetişkinlerin ilgisini çocukluk dönemine çekmeye; 20. yüzyılda ise çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun şiirlerin yazılması önemsenmeye başlamıştır. Şiirlerin konusu ise doğa tasvirlerinden uzaklaşarak şehir merkezine taşınmıştır (Styles, 2004, 405).

Şiir, kısa bölümlerinde birçok duygu ve düşüncüyü barındıran bir yazın türüdür. Çocuğun şiirden faydalanabilmesi için şiire ulaşabileceği, okuyabileceği, yorumlayabileceği ve ilişki kurabileceği alan yaratılmalıdır. Bu şartların sağlanması çocuğun şiirden haz duymasına, dilini benimsemesine, duygu ve düşüncelerini fark etmesine, yaratıcılığını geliştirmesine imkân verir. Şiir, çocuğun doğası gereği var olan bitmez merakını, düşünce ve sanat yönüyle besler (Kaya, 2013b, 51).

Şiir, çocuğa yeni ufuklar açarak, olasılıkları görmesini ve çeşitli bağlantılar kurmasını ve dolayısıyla yenilikçi düşünmesini sağlar. Ritmik ve müziksel yapısı nedeniyle çocuklar tarafından ilgi çekici hâle gelen şiir ayrıca çocukların hayal dünyasını etkileyerek çeşitli deneyimler sunmaktadır (Saccardi, 2014, 41). Hedef kitle olarak çocuklara yazılan şiirler duyguları vurgulayan ya da öğretici özelliğiyle ön plana çıkan niteliktedir. Şiirlerin çocuğa sevgi, iyilik, güzellik, hoşgörü gibi birçok duyguyu aşılama da çok önemli bir yeri vardır. Çocuğun okul öncesi döneminden başlayarak okul hayatı boyunca şiirin önemi devam eder; çocuk kendisine güzel gelen şiirleri zevkle okur, dinler ve ezberler (Göçer, 2010, 350).

Çocuklar, sahip oldukları hayal dünyalarının benzerlerini şiirlerde de bulabilirler. Kelimeleri anlamsal açıdan zengin, ahenkli yapıda ve çocuğun hayal gücüyle duygularına hitap edebilen şiirler çocuğun beğenisini kazanır. Bu şekilde nitelikli, estetik değer taşıyan, ritimli şiirler çocuğun sanatsal ihtiyaçlarına da cevap verir. Böylece çocuklar, karşılaştıkları her türden şiirin katkısıyla deneyimlerini, gözlemlerini ve duygularını zenginleştirirler; ufukları genişler ve yaratıcılıkları artar (Tökel, 2008, 15).

Çocuklar insanları, hayvanları, bitkileri, alışılmışın dışındaki eşyaları konu edinen şiirleri ilgiyle dinler ve okur. Onlar, düşüncelerini ve hayal dünyalarını kapsamlı biçimde ifade edemeseler de şiirlerde yer alan anlatımların kendilerini tasvir ettiğini görürler. Bunu fark ettiklerinde kendi bilgi, görgü ve duyguları ile şiirlere konu olan varlıklar arasında kolaylıkla bir ilişki kurabilirler (Oğuzkan, 2000, 251). Bu bakımdan çocuklara küçük yaşlardan başlayarak şiir dinleme, okuma ve şiir üzerinde

tartışma becerilerinin kazandırılması önem arz etmektedir. Çocuk bu beceriyi kazandığında ulusal ve evrensel kültürün edebî ve estetik değerlerini tanımaya başlayacak, bu şekilde ufkunu genişletme, yaratıcı yönünü geliştirme ve dil varlığını zenginleştirme imkânı bulabilecektir (Şirin, 1998, 109).

Şiir ve hikâye türündeki edebi eserler bir dilin özünü, inceliklerini ve estetik değerlerini ortaya çıkaran yapı taşlarındandır. Bir toplumun dili, o toplumun sahip olduğu en önemli değerdir ve şüphesiz ki fertlerine en büyük kültür ve değer aktarım aracıdır. Edebi eserler sayesinde dilini öğrenen çocuk aynı zamanda o dile ait kültür ve değerleri de öğrenmektedir (Tökel, 2008, 26).

1.2.2.2. Hikâye ve Özellikleri

Şiir gibi Arapça kökenli bir kelime olan hikâye, Türkçede öykü kelimesiyle eş anlamlı olarak yaygın bir şekilde kullanılmakta ve önemli edebî türlerden biri olarak da dilimizde geniş bir yer tutmaktadır. Hikâye türü için farklı tanımlar yapılmakla beraber genel bir ifadeyle gerçekte olan ya da olması muhtemel olayları anlatan edebî türdür denilebilir (Kolcu, 2006, 2). Güleriyüz (2006, 265)'ün “öykü” başlığıyla verdiği tanımda hikâye; genellikle düzyazı biçiminde yazılan, ilgi çekici, akıcı ve sürükleyici bir anlatıma sahip, gereksiz anlatım ve abartılardan uzak, çocukların gerçeklik dönemlerine doğru ilgi gösterdikleri bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır.

İyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin, güçlü-zayıf gibi zıtlık ve ahenklerle örülen, hepsini bir arada barındıran hikâyeler, çocuğa gerçekçi bir dünya fotoğrafı çizer (Karatay, 2007b, 941). Bu uyum ve zıtlıklarla gerçek hayatında karşılaşan çocuk, daha önceden hikâyeler yoluyla edindiği deneyimlerini kullanır ve kazandığı farklı bakış açılarıyla birçok durum hakkında önceden bilgi sahibi olur. Hikâye, öğrencilerin kendilerini yaratıcı bir biçimde anlatabilecekleri en uygun anlatım türlerinden biridir (Temizkan, 2011, 921). Yazılı ya da sözlü olarak kendini ifade etmek isteyen her çocuk, hikâye türünü bu amaçla rahatlıkla kullanabilir. Hikâyelerle haşır neşir olan çocuğun ufku genişler ve olaylara daha geniş açılardan yaklaşabilir. Bu hikâyelerin kahramanlarını kendisine model alan çocuk, özenle seçilen eserlerde iyi karakterlerle buluşturuldukça onlarla özdeşim kurar ve en temelde iyi bir insan olma yolunda ilerler. Böylece çocuğun karakter gelişimine de katkı sağlanmış olur.

Hikâye türü, diğer edebî türlerden kendine özgü yapısı ile biraz farklılaşır. Ayrıntıdan uzak duran ve görünmeyen bazı ölçütler bu türü şiire yaklaştırmaktadır.

Küçük yaşlardan itibaren hikâye kavramı ile karşılaşan çocuk, hem kendi ürettiklerini anlatarak hikâye eder, hem de kendisine anlatılanlardan faydalanır (Aytaş, 2006, 10). Güleriyüz (2006, 265)’e göre hikâyeler çocukların gerçeklik dönemlerine doğru daha fazla ilgi gösterdikleri bir tür olarak gereksiz anlatım ve abartılara yer vermez ve esas olan çocukları güdülemek ve dikkatini çekmektir. Hikâyenin olay ve durum, kişi-karakterler, yer, zaman ve anlatım yöntemi olarak beş ögesi bulunmaktadır.

1.2.3. Çocuk Edebiyatı ve Kültür

Kültür, insanî gelişimin her yönünü etkiler ve sağlıklı uyumu teşvik etmek için tasarlanan çocuk yetiştirme inançlarına ve uygulamalarına yansır (Shonkoff, Philips, 2000’den aktaran Korbin, 2002, 638). Bir toplumun geleceği olarak görülen çocukların eğitimi, kültürel değerlerin aktarılması noktasında büyük önem taşımaktadır (Arıcı, 2018, 5). Çocuk edebiyatı, öğrencilerin kendi kültürel miraslarını ve diğer ülkelerin kültürlerini öğrenmeleri için bir yol sağlar (Crippen, 2012, 1).

Çocuk edebiyatı, çocukların yetiştirilmesinde ve olumlu davranışların kazandırılmasında büyük bir role sahiptir. Çocuk edebiyatının kullanıldığı ilk dönemlerde sözlü kültürün etkisiyle çocuklara yetişkinler tarafından anlatılan masallar, efsaneler vs. yoluyla istendik davranışlar kazandırılmaya çalışılmış ve bu dönemdeki eserler egemen kültürün ideolojilerinden izler taşımıştır (Zornado, 2002, 5). Kültürün ön plana çıkardığı değerler çocuk edebiyatı eserlerinde yerlerini alarak yetişkinler tarafından çocuklara aktarılmış ve bu uygulamalar günümüze kadar devam etmiştir.

Çocuk edebiyatı kültürün yeni nesillere aktarımına imkân tanımakla birlikte bu konuda çocuğa uygun eserlerin seçimi de önemlidir. Uygun eserlerin seçiminde hem çocuğun içinde bulunduğu kültüre hem de diğer kültürlerle karşı olumlu bir tutum geliştirmesi hedeflenmektedir. Ancak bazı eserlerde rastlanabilen kültürel önyargılar çocukların olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilmektedir (Crippen, 2012, 1). Ayrıca farklı kültürlerin önemseydiği değerlerin birbirinden farklılaşabildiği durumlarda öğrenciler metinde yer alan olayı anlama konusunda zorluklar yaşayabilir. Örneğin; toplulukçu kültürlerde kişilerarası ilişkiler ve birliktelik duygusu önemli değerler iken bireyci kültürlerde özerklik ön plana çıkmaktadır (Wasti, Eser Erdil, 2007, 3). Bu değerler bireylerin yaşamına yöne vermektedir.

Dolayısıyla toplulukçu kültürlerde birliktelik duygusu ile yetişen bir çocuk, bireyci kültürde yazılan ve bireyselciliği ön plana çıkaran metinlerin içeriğine uyum sağlamakta zorlanabilir. Kültürün çocuk edebiyatı eserleri üzerindeki etkisinin toplumdan topluma farklılaşması nedeniyle bu çalışmada uygulanan program kapsamında Türk kültüründe yazılan çocuk edebiyatı eserlerine yer verilmiştir.

1.2.4. Çocuk Edebiyatında Değerlerin Yeri

Çocuk edebiyatı, çocuğu doğrudan eğitmek amacı gütmese de onda olumlu etkiler bırakmayı, onu iyiye ve güzele yönlendirmeyi hedefler. Çocuğun algısını, sezgisini, olumlu tutum ve davranış geliştirmesini sağlayarak millî ve evrensel kültür değerlerine karşı bir bilinç uyandırır (Karatay, 2007a, 1404). Edebiyatın değer eğitiminde bu denli kıymetli olması, her yaş düzeyinde kullanılabilir olmasındandır (Edginton, 2002, 115). Ayrıca edebî eserlerin, çocuk edebiyatı özelinde çocukların karşılaştıkları olay ve durumlar içermesi ve verilmek istenen birçok değer bu tür eserlerde bulunması çocuk edebiyatı ürünlerinin önemini bir kat daha artırmaktadır.

Bir toplumun sosyal, kültürel, maddi ve manevi sahip olduğu her şey değer olarak adlandırılır. Herhangi bir topluma ait olan bireyler yaşadıkları çevrenin değer ölçütlerine uygun davranmak durumundadır. Her toplum, bireylerinin kendi değerlerini edinmesini, kendi değerlerini benimsedikten sonra da evrensel değerlere ulaşmasını bekler (Karatay, 2007b, 943). Nihai süreç ise bireyin edindiği millî değerleri kendinden sonra gelecek olan kuşağa aktarma görevidir.

Son yıllarda dünya genelinde değer bunalımı yaşanmakta, kültürel yozlaşmayla birlikte olumsuz toplumsal olaylar ortaya çıkmaktadır. Küreselleşme kavramıyla ve sadece teknolojik gelişmelerle açıklanamayacak sebepler hassas dengeleri bozmakta, topluma özgü değerler gün geçtikçe anlamını yitirmekte ve yok olmaktadır. Bunun için yakın zamanlarda Amerika, İngiltere, Fransa ve Almanya gibi çok uluslu ve kültürlü ülkelerde, vatandaşlara temel değerleri edindirerek, onların iyi karakterler kazanarak eğitilmesi için öğretim programları düzenleme ve geliştirme ihtiyacı duyulmuştur (Karatay, 2011, 1401). Çünkü bir toplumu ayakta tutan, geleceğe hazırlayan ve dünya milletleri arasında kendine özgülüğü veren nitelikler o toplumun kültürel varlıkları ve değerleridir. Bu bakımdan değerler eğitimi ve bu değerlerin aktarımının sağlanması toplumlar için hassas ve çok önemli bir konudur (Tökel, 2008, 3).

Tüm milletler gelecek nesillerinin iyi ve donanımlı bireyler olarak yetişmesi için emek harcar. Milletlerin kurum olarak yapılanmış hâli olan devletler, bireylerin toplumun beklentileri doğrultusunda yetiştirilmesi, ailesi ve çevresiyle uyum içinde olabilmesi, sosyal konumlarının gerektirdiği rolleri yerine getirebilmesi için örgün eğitim kurumlarında değer aktarımı gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Değer aktarımının en etkili yapıldığı ortamlar ise bunu belirli plan ve programlar dâhilinde yapan okullardır. Okullar, çocukların toplumu oluşturan temel değerleri anlamalarına, içinde yaşadıkları toplumun sahip olduğu bu değerleri benimsemelerine ve sonra da yaşamları süresince bu değerlere göre davranmalarına öneyak olmalıdır (Lickona, 1993, 8). Okuldaki plan ve programların elinde hayat bulduğu mevkide olan öğretmenler, öğrencilerine davranışlarıyla model olarak, derslerinde bu doğrultuda etkinlikler yaparak ya da çocuk edebiyatı eserleri konusunda çocuklara kılavuzluk ederek istenen değerlerin aktarımını sağlayabilir (Karatay, 2007b, 943).

Türkiye’de değerler eğitimi 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları’ndan biri olarak, “Türk milletinin bütün fertlerini Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca Türkiye’deki tüm eğitim kurumlarının bağlı bulunduğu Millî Eğitim Bakanlığı, değerlerin öğrencilere aktarılması konusunda çalışmalar yapmış, bu çalışmalarda edebiyattan yararlanmayı da ihmal etmemiştir. Söz gelişi “100 Temel Eser” belirleyerek bu eserler vasıtasıyla değerler eğitime katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018, 4)’nda da değerler, “kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanan ve öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı” olarak ifade edilmiştir. Ayrıca değerler, “bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu” olarak da atfedilmiş ve öğretim programlarının tamamında yer aldığı belirtilmiştir.

Toplumların temel direkleri olan değerler yerel ve kültürel özelliklerin harmanlanmasıyla çok uzun zamanlarda oluşur. Toplumlara birbirlerinden ayıran en önemli nokta kendilerine ait değer yargılarıdır. Zira bu değerler bireylerin de üstündedir. Toplumda meydana gelecek değişiklikler veya yeni uyarlamalarda o toplumun değer yargıları göz önünde bulundurulmalıdır (Tökel, 2008, 25-26).

Kültürel değerlerin kazandırılması, bu değerlerde değişiklik ya da uyarlamaların toplumun beklentilerine uygun bir şekilde yapılması, bu konuda aileden sonraki en önemli yapı olan okulların değerler eğitiminde üzerine düşeni yapmasıyla mümkün olacaktır. Okullarda verilen eğitimin en önemli kaynağı olan öğretmen, millî kültür ve değerleri koruyarak, bunları kendi değer yargılarıyla birlikte çocuklara aktarmaya çalışır. Bu açıdan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Değerlerin önemi konusunda belirtilen tüm bu düşüncelerden hareketle bu araştırmada kullanılan çocuk edebiyatı metinlerinin kültürel özellikler taşıması adına yerel kaynaklara başvurulmuştur. Kültüre özgü özellikleri bünyesinde barındıran eserler yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hususundaki hedeflere ulaşılması amaçlanmıştır.

1.3. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık kavramı gün geçtikçe yaşamın her alanında daha çok yer almakta ve bireylerin yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. “Yaratıcılık nedir?” sorusunun cevabı için ortak bir nokta bulunarak net bir tanımın yapılması mümkün olmamakla birlikte belirli bir sınır çizebilmek bakımından literatürde yer alan bazı yaratıcılık tanımlarına yer vermek gerekmektedir.

Yaratıcılık; her bireyde var olduğu kabul edilen, insan yaşamının her bölümünde bulunabilen ve geliştirilebilen, keşfe dayalı yenilikçi davranışlar oluşturarak sıradanın dışında yeni fikirler ortaya çıkaran bir beceri, geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1979, 3). Torrance yaratıcılığı problemlere ve eksikliklere karşı hassas olma, zorlukları tanımlayarak çözüm bulma, öngöründe bulunma ve bunlara yönelik hipotez geliştirme, bu hipotezleri değiştirme veya yeniden test ederek başkalarına aktarma şeklinde tanımlamıştır (Torrance, 1974’ten aktaran Öztürk, 2001, 158). Bir diğer tanıma göre ise yaratıcılık kalıpları yıkma, dayatılan düşüncelerden çıkarak yeni düşünceler ortaya koyma, sorunlara farklı ve alternatif çözümler getirme, başkalarının edindiklerine açık olma, alışlagelenin dışına çıkma, değişik yollar izleme, olay ve durumlar arasında yeni bağlantı ve ilişkiler kurma, meçhul olanı aydınlatmaya çalışma, aygıt, alet, formül vs. gibi bilinmeyenleri bulma ya da icat etme becerisidir (Rıza, 2000, 9’dan aktaran Temizkan, 2010, 624). Üstündağ (2011, 5)’a göre ise yaratıcılık bütün etkinliklerde

yeni bir söylem, tutum, davranış, beceri, ürün, felsefe vb. olgular ortaya koymayı göze almaktır.

Yaratıcılığın üç tür bileşeni bulunmaktadır: Yaratıcı birey, yaratıcı ürün ve yaratıcı süreç. Yaratıcı bireyler yeniliklere açık olma, iyimserlik, belirsizliklere karşı tolerans gösterebilme, amaçlarını yoğun bir şekilde sürdürebilme gibi özelliklere sahiptir. Bu özelliklerin etkin bir şekilde kullanımı yaratıcı ürünlerin ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır. Bir ürünün yaratıcı olması daha önce var olmayan, yeni bir çıktı olması ya da var olan bir ürünün çeşitli özelliklerinin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Yaratıcı ürünün ortaya çıkışı ise bir süreci, yaratıcı düşünme sürecini gerektirir. Yaratıcı düşünme süreci, yaratıcı kişi ile başlar ve yaratıcı ürün ile sona erer. (Kanematsu, Barry, 2016, 10).

Yaratıcı düşünme bireyin bilişsel, gelişimsel, biyolojik, sosyal ve eğitsel alanları ile ilişkili olan çok boyutlu düşünme stilidir. Bu bakımdan literatürde farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Bu tanımlardan biri yaratıcı düşünme konusunda öncü çalışmalarıyla bilinen Guilford'a aittir ve o yaratıcı düşünmeyi ıraksak üretim olarak tanımlamıştır (Baer, 2011, 310). Guilford'un düşüncelerinden etkilenen Torrance ise yaratıcı düşünmeyi problem çözme süreci olarak görmüştür. Bu süreçte problemi fark etme ve tanımlama, çözüm önerileri ortaya koyma ve bu önerileri test etme, değerlendirme ve somut bir ürüne dönüştürmenin önemli adımlar olduğunu ifade etmiştir (Craft, 2001, 3).

Yaratıcı düşünme duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde bulunur (Yıldırım, 2006, 10; Glaveanu, 2011, 124). Buluş peşinde, yenilik arayan ya da eski problemlere yeni çözümler üreten, özgün fikirler ortaya çıkaran, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasını sağlayan bir düşünce biçimidir. Bu hususta en önemli nokta, yaratıcı düşünmenin zaten var olan nesne ve düşüncelerden başlayarak harekete geçmesidir (Rawlinson 1995, 20'den aktaran Temizkan, 2010, 624). Çocuklarda yaratıcı düşünme becerileri ise geçirdikleri yaşantılar sonucunda öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirmesi, karşılaştırması, bir sorunu çözebilmesi, bu ilişkileri kullanarak ortaya yeni, özgün bir düşünce veya ürün koyabilmesi ve davranışa dönüştürmesi yoluyla kendini göstermektedir (Aslan, 2001b, 17; Okutan, 2012, 10; Yazıcı, Kandır, Can Yaşar, 2014, 166).

Literatürde yer alan yaratıcı düşünme tanımlarının ortak noktalarından yola çıkarak yaratıcı düşünen bireylerin ne tür özelliklere sahip olabileceği belirtilmiştir. Bunlar; genel eğilimden farklı bakış açısına sahip olma, ıraksak düşünme, problemi kavrama, yeni bir ürün ortaya koyma şekilde sıralanabilir. Ayrıca yaratıcılığın insana özgü ve doğuştan gelen bir yetenek olduğu, yaratıcı sayılmak için üst düzey bir zekâyâ ihtiyaç duyulmadığı ifade edilebilir. Yaratıcılıkta bireysellik ön plana çıkmaktadır. Yaratıcı bireyler hiç kimsenin görmediklerini görür, duymadıklarını duyar, düşünmediklerini düşünür, cesaret edemediklerini yapar ve bütün bunları farklı bir bakış açısıyla değerlendirerek hareket ederler (Temizkan, 2011, 919).

Bireylerin kendilerini farklı ve yaratıcı bir biçimde anlatmaları onlar için büyük önem taşımaktadır. Çünkü toplumsal yaşam, bireylerin her gün bir önceki güne kıyasla daha akılcı düşünmesini, daha az hata yapmasını ve yaşadığı sorunlara daha özgün çözümler üretmesini gerekli kılar (Oral, 2012, 2). Her zaman kullanılan yöntemlerin, yaşanan her sorunu çözemeyeceğini gören birey daha önce denenmemiş yollar bulmaya çalışır. Buna istinaden birey, değişen topluma ayak uydurabilmek ve kendi istediği biçimde yaşayabilmek için yaratıcılığa gereksinim duyar (Ediger, 1994, 6). Yaşadığımız çağ ve toplumlar sürekli değişim ve gelişimi gerekli kıldığından, çağa ve topluma uyum sağlayabilmek, bireylerin sorunlara karşı farklı çözüm yolları geliştirebilmesiyle mümkündür. Bireyin farklı çözümler ortaya koyabilmesi ise, yaratıcı düşüncesini geliştirmesiyle olur (Gönen ve diğ., 1993, 64). Net ve önceden belirlenmiş bir çözümü olmayan durumlarda sonuç tamamen kişinin yaratıcılığına, üreteceği çözümlere ve alacağı kararlara bağlıdır. Bu gibi durumlarda kişiden yaratıcılığını ortaya çıkarması ve boşlukları kendisinin doldurarak durumun üstesinden gelmesi beklenir (Oral, 2012, 4).

Literatürde yaratıcılığın iki türünden söz edilmektedir: Büyük yaratıcılık (Big C) ve küçük yaratıcılık (little c). Büyük yaratıcılık, sınırlı sayıda insanın sergilediği bir özelliktir. Bu kişiler arasında radikal buluşlara imza atan Einstein, Mozart gibi dâhiler yer almaktadır. Küçük yaratıcılık ise günlük yaşamda karşılaşılan durumlarda veya sorunlara yönelik geliştirilen problem çözme veya yaratıcı düşünme davranışlarını ifade eder. Erken çocukluk döneminden itibaren gelişen küçük yaratıcı davranışlar çocuğun diğerlerinden farklı düşünmesini, orijinal düşünce ya da ürünler ortaya koyabilmesini gerektirmektedir (Adams, Chen, 2012, 344).

Yaratıcı düşünmenin, doğuştan sahip olunan yetilerle ilişkili olduğu gibi sonradan öğrenilen bilgilerle de küçük yaşlardan itibaren geliştirilebilir olduğuna inanılmaktadır (Davaslıgil, 1989, 27). Torrance (1972, 116) yaratıcılığın geliştirilebilirliğini bir adım öteye taşıyarak ilkokullarda öğrencilere nasıl yaratıcı düşünebileceklerinin öğretilebileceğini savunmuştur. Bunun için bazı programlar tasarlanabileceğini, müfredatta değişiklikler yapılabileceğini, sınıf ortamının ve ikliminin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine imkân tanıyacak şekilde ayarlanabileceğini belirtmiştir.

Bir tarafta yaratıcı düşünmenin geliştirilebileceğini savunan araştırmaların bulunmasına karşın diğer taraftan okul öncesi ve ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan betimsel araştırmalar bu yaş grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde düşüş olduğu sonucunu göstermektedir. Erken çocukluk döneminde olağanüstü çizimler ve kil ile şekiller oluşturan çocuklar yaratıcı tepkilerini okul sistemine girerken kaybetmektedir ve özellikle dördüncü sınıf düzeyinde önemli bir düşüş yaşanmaktadır (Honig, 2000, 34). Kuçlu (2019, 52)'nin araştırmasında ise 7 yaşındaki ve 10 yaşındaki öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarında önemli düşüşlerin yaşandığı gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak bazı araştırmacılar tarafından yaş grubuna özgü özelliklerin yaratıcı düşünme becerilerinde dalgalanmalar yarattığı düşüncesi öne sürülmüştür. Diğer bazı araştırmacılar ise kültürel ve eğitimsel etkenlerin bu düşüş üzerinde etkili olabileceğini düşünmüştür. Örneğin, okulun öğrencilere sunduğu otoriter ve rekabete dayalı ortam, akademik başarıya odaklı olma, soruların tek bir doğru cevabının olması gibi faktörler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kültürel açıdan ise ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin çocuktan gerçek yaşama uygun düşünmesi ve davranmasını beklemesi çocuğun hayal gücünü bir yana bırakmasına neden olabilmektedir (Demetrulias, 2001, 464).

Yaratıcılık, bireyin sahip olduğu bir kapasite olmakla birlikte karşılaşılan bazı engeller bu kapasitenin eyleme dönüşmesine engel olabilir. Bu engeller duygusal, toplumsal ve kültürel faktörlerden kaynaklanabilir. Duygusal faktörler çocuğun sahip olduğu kişilik özellikleri ile ilişkili olarak utangaçlık, yanlış yapma veya yanlış anlaşılma korkusu, özgüven eksikliği, aşırı özeleştirme gibi nedenlerle var olan kapasitenin performansa dönüşmesine engel olabilir. Duygusal özellikler işlevsel olmayan ebeveyn tutumları ile birleştiğinde çocuğun üzerindeki baskı artmaktadır.

Bunun yanı sıra fazla yarışmacı bir ortam da yaratıcılık gelişimini olumsuz etkilemektedir. Sözü edilen bu tür çevreler uzun vadede yaratıcılığın körelmesine neden olabilmektedir. Toplumsal ve kültürel faktörler boyutunda ise çocuğun içinde yaşadığı çevrenin eleştirel, stresli, rutin ve zaman anlamında düzensiz olduğu durumlarda da yaratıcılığın gelişiminin olumsuz etkilendiği gözlenmiştir (Çetin, 2012, 83).

Tüm bu sebeplerden dolayı yaratıcı düşünme becerisini geliştirebilmek için bireylere erken çocukluk döneminden başlayarak yaratıcılık eğitiminin verilmesi önem taşımaktadır. Bu sayede farklı düşünme ve olaylara farklı açıdan yaklaşabilme yeteneğine sahip olan birey, bir probleme birden fazla çözüm yolu bulabilir (Gönen ve diğ., 1993, 64). Bu becerileri kazanan bireylerin hayatında karşılaştığı olay ve durumlara daha yaratıcı yaklaşarak birçok durumun üstesinden geleceği düşünülebilir.

Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde amaç bütün öğrencilerin performanslarını eşitlemek ya da her bir öğrencinin belli bir başarı standardına sahip olması değil, dikkatli ve planlı çalışmalar yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Okullarda yapılan çalışmaların başarısını öğretmenin tutumu ve kişiliği büyük oranda etkilemektedir. Öğretmenler açıkça yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesini engellemekle birlikte hoşgörüsüz ve sert tutumları nedeniyle öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Leopold, 1972, 93). Buna karşın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini teşvik eden, hoşgörülü ve yeniliklere açık öğretmen tutumları ve yaratıcılığı teşvik eden etkinlik uygulamaları öğrencilerin yaratıcılık performanslarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

Sınıf ortamında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için yapılabilecek çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinlikler yaratıcılığın doğası ve dinamiğini anlatan örnek vakaların sunumunun yapılması veya öğrencilerin kendilerinin sonuçlar üretebileceği problem durumları ile yüz yüze getirilmesi şeklinde yapılabilir. Bununla birlikte yaratıcı düşünmenin ortaya çıkmasına ve somut bir ürüne dönüşmesini sağlayan hedef belirleme ve değerlendirme konularında öğretmenin rehberliği önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin geçmiş deneyimleri ile mevcut yeteneklerini birleştirmesini sağlayarak hedeflerin belirlenmesini sağlayabilir. Değerlendirme kısmında ise bir dönem veya bir sene boyunca yapılan

etkinliklerin toplandığı her bir öğrenci için ayrı bir dosya oluşturularak süreç içerisindeki gelişim izlenebilir (Leopold, 1972, 340).

Literatürde yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde etkili bulunan bazı strateji ve yöntemlerden söz edilmiştir. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır:

- **Birleştirici Yöntem:** Önceki öğrenilen bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurulması sonucu yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasını sağlar.
- **Keşfedici Yöntem:** Daha önce ortaya atılmamış yeni fikirler yoluyla keşifler yapmaya olanak tanır.
- **Geçişli Yöntem:** Bir duruma ilişkin kuralların yeniden oluşturulduğu yöntemi ifade eder. Bu yöntemin üstteki iki yönteme kıyasla daha etkili sonuçlar verdiğinden söz edilmiştir (Boden, 2004'ten aktaran Çelebi Öncü, 2012, 214).
- **Yap-Boz Parçası Yöntemi:** Aranson tarafından geliştirilen bu yöntemde altı kişilik gruplara bir konu verilir. Konu altı farklı parçaya bölünerek her bir grup üyesinin bir parça üzerinde uzmanlaşması sağlanır. Ardından grup üyeleri bir araya gelerek her birisinin yaptığı çalışmalar ve ürettiği fikirler yoluyla diğer üyelere ilham vermesi amaçlanır.
- **Zihin Şekillendirme Yöntemi:** Düşünmeyi teşvik eden kolay oyunlar yoluyla ürünler ortaya koymak amaçlanır. Çocukların hayalgücünü kuullanmayı teşvik eden bu yöntemde yarım şekillerin çizim yoluyla tamamlanması, farklı parçaları kullanarak orijinal bir bütüne ulaşma gibi etkinlikler yapılabilir (Honig, 2000, 21).
- **Yaratıcı Döngü Yaklaşımı:** Bu yaklaşıma göre yaratıcı düşünme süreci hazırlık, kuluçka, esinlenme ve gerçekleşme şeklinde belli basamaklardan oluşmaktadır. Her bir aşama özgün ürünün ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Hazırlık aşamasında gerekli bilgi, beceriler üzerinde araştırma yapılmaktadır. Kuluçka döneminde düşünceler örtük bir şekilde gelişmeye devam etmektedir. Esinlenme aşamasında düşüncelerin birbirini tetikleyerek farklı fikirlerin üretilmesi sağlanır. Son aşama olan gerçekleşme aşaması ise diğer aşamalar arasında bütünleşmenin sağlandığı ve yaratıcı düşünceye son hâlinin verildiği aşamadır.
- **Tekil Strateji Yaklaşımı:** Bu yaklaşım içeriğinde iki tür yöntemi barındırmaktadır: Altı şapkalı düşünme yöntemi ve olasılıklı düşünme yöntemi. Altı şapkalı düşünme yönteminde her bir şapka farklı bir düşünme

stilini temsil etmektedir. Beyaz şapka tarafsızlığı, kırmızı şapka öfke, kızgınlık gibi duyguların ortaya çıkarılmasını, siyah şapka karamsarlığı, sarı şapka olumlu ve iyimser bakış açısını, yeşil şapka sentez yapmayı ve mavi şapka değerlendirmeyi sağlar. Olasılıklı düşünme ise farazi durumlar üzerinde tartışmayı sağlar. Her zaman aynı şekilde gerçekleşen bir durumun tersinin olduğunu ya da farklı şekilde gerçekleştiğini hayal ettirerek sonuçları üzerinde çıkarımda bulunmayı amaçlar (Çelebi Öncü, 2012, 221). Altı şapkalı düşünme yöntemi bir konuya farklı perspektiflerden bakabilmeyi sağlaması açısından yaratıcı düşünmeye ve farklı olasılıkların ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır. Olasılıklı düşünme yöntemi ise var olan kabullerin sorgulanarak hayalgücünün geliştirilmesine olanak tanır.

Yukarıda sözü edilen yöntemlerin yanı sıra çocukların sözel yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla Honig (2000, 10) aforizmalar, metaforlar, benzetmeler, açık uçlu sorular ve sokratik sorgulamanın kullanılabileceğini belirtmiştir. Metaforlar, benzetmeler ve aforizmalar sembolik düşünmeye katkı sağlamakta ve dilin farklı kullanımına ilişkin farkındalığı artırmaktadır. Sokratik sorgulama ve açık uçlu sorular ise düşüncelerin açığa çıkmasını sağlaması açısından kışkırtıcı rol oynamaktadır. Düşünceler arasında ilişkilerin kurulması, bir düşüncenin bir diğerine dönüştürülmesi veya yeniden düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır.

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi üzerine odaklanırken bu alanda yer alan çeşitli kuramlara değinmek faydalı olacaktır. Yaratıcı düşünme bilişsel alanı ağır basan bir özellik olmakla birlikte özgün bir düşüncenin bulunması ve bu fikrin yeni bir ürüne dönüşmesi süreci insan gelişiminin farklı yönlerinin iş birliği içinde çalışmasını gerektirdiği için yaratıcılığı açıklayan farklı kuramlar bulunmaktadır. Aşağıda bu temelde yer alan bazı yaklaşımların yaratıcı düşünme üzerine görüşlerine yer verilmiştir.

1.3.1. Bilişsel Yaklaşımlar

Bilişsel yaklaşımlar, düşünme becerileri ve entelektüel süreçler üzerine odaklanır. Yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ile ilişkili bir beceri olması yönüyle bilişsel yaklaşımlar tarafından incelenmiştir. Bu yaklaşımlara göre yaratıcı düşünme bir süreç olarak ele alınır ve bu süreçte dikkat, algı, bellek ve bilgiyi işlemenin ön plana çıktığı ifade edilir. Bireylerin düşüncelerini nasıl tasarladığına; hayal etme,

metafor kullanma, kombinasyonlar kurma gibi bilişsel mekanizmalara ve bireysel farklılıklara odaklanılır. Yaratıcı düşünme sürecinde ön plana çıkan bilişsel özelliklerin evrensel olduğu kabul edilir. Ancak her birey yaratıcı düşünme sürecini benzer şekilde deneyimlemediğinden bireysel farklılıkların önemi üzerinde de durulur (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, 22).

Bilişsel gelişimi inceleyen yaklaşımlardan Piaget'in kuramı, çocuklarda yaratıcı düşünmenin gelişimini açıklamak için de kullanılmıştır. Buna göre adaptasyon yoluyla oluşan zihinsel gelişim, yaratıcı fikirlere yol açan bilişsel dönüşümlerin anlaşılmasını sağlar. Piaget'e göre bilinmeyen bir uyarıcı ile karşılaşıldığında dengesizlik meydana gelir. Oluşan dengesizliğin üstesinden gelebilmek için yeni bir şemanın oluşturulması veya var olan şemalar ile bağlantı kurulması yoluyla uyum sağlanır. Dengesizlik aşamasında oluşan belirsizliğin verdiği rahatsızlığa benzer şekilde yaratıcı düşünme sürecinde karşılaşılan problem de bireyler üzerinde rahatsızlık oluşturur (Runco, 2014, 309). Bu durumun üstesinden gelebilmek için yoğun bir zihinsel çaba gerekir. Dolayısıyla uyum süreci, yaratıcı düşünme yoluyla oluşan keşif sürecinin anlaşılmasında da kullanılabilmektedir.

Çocuklarda yaratıcı düşünmenin gelişimini inceleyen Anna Craft, 3-6 yaş arasında olasılıklı düşünmenin geliştiğinden söz etmiştir (Craft, 2001, 14). Olasılıklı düşünmenin üç aşaması bulunmaktadır. Bir problem durumu ile karşılaşan çocuk ilk olarak hayal gücünü kullanarak problemin çözümü için yollar aramaya başlamaktadır. İkinci aşamada aklına takılan soruları sormaya devam etmektedir. Üçüncü ve son aşamada sosyal ve deneysel nitelikli oyunlar yoluyla çözüm önerilerini birleştirme yer almaktadır (Tan, Perleth, 2015, 5). Dolayısıyla bu yaş grubundaki çocuklar oyun aktiviteleri ile problemlere çözüm üretmekte ve çözüm önerilerini uygulamaya dökmektedir.

İlerleyen yaş gruplarında ise yaratıcı düşünme süreci ve aşamaları daha karmaşık bir hâl alabilmektedir. Wallas (1926'dan aktaran Doğan, 2011, 172) bu süreci dört aşamada incelemiştir:

- **Hazırlık Aşaması:** Problemin tanımlanmasını ve problem hakkında bilgi elde edilmesini içerir.
- **Kuluçka Aşaması:** Problemlerle iç içe olmaktan kaynaklanan yorgunluğun önüne geçmek amacıyla bir süreliğine problemin bir kenara konulduğu

aşamadır. Ancak bu süreçte zihin, problemi bilinçsizce düşünmeye ve çözüm aramaya devam etmektedir.

- **Aydınlanma Aşaması:** Problemin çözümüne yönelik aydınlanmanın yaşandığı ve içgörü kazanıldığı aşamadır.
- **Doğrulama Aşaması:** Çözümün test edilmesine ve ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesine olanak tanır.

Bir probleme çözüm önerisi ararken başlangıçta bariz çözüm önerileri üretilmektedir. Ancak bu öneriler ortaya atıldıktan sonra insan zihni uzak ihtimalleri algılamaya başlamakta ve ıraksak düşünme meydana gelmektedir. Bu süreçte analoji ve metafor kullanımı ile zıt fikirlere değer verilmesi de çözüme katkı sağlamaktadır (Runco, 2014, 326). Böylece yaratıcı çözüm ve fikirler ortaya atılabilmekte, yaratıcı düşünme becerileri gelişmektedir.

1.3.2. Psikometrik Teoriler

Psikometrik teoriler, yaratıcı düşünmenin nasıl ölçülebileceğine yönelik bilgileri içerir. Psikometrik teoriler, literatürdeki yaratıcılık kuramlarından farklı olarak ölçme araçlarının güvenirlik ve geçerlikleri üzerinde durur. Güvenirlik ölçümler arasındaki tutarlılığı ifade eder. Yaratıcı düşünmeyi ölçen araçların güvenirliği iki yolla hesaplanabilir: Puanlayıcılar arası güvenirlik ve testteki maddeler içi güvenirlik. Geçerlik ise ölçme aracının ölçülmek istenen değişkeni ne kadar ölçebildiği ile ilişkilidir.

Yaratıcı düşünmenin ölçülmesini ve test edilmesini sağlayan ölçme araçlarına ilişkin dikkat edilmesi gereken çeşitli hususlardan söz edilmektedir. Bunlardan ilki yetenek seviyesi ya da eşik teorisi adıyla bilinmektedir. Buna göre genel yetenek veya IQ seviyesi ile yaratıcı düşünme arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. İkincisi yaratıcı düşünme testlerinin yapıldığı ortamlara dikkat çekmektedir. Yaratıcı düşünme testlerinin uygulandığı eğitim ortamı tipik testlerden farklılaşmaktadır. Çünkü yaratıcı düşünme testleri katılımcıların orijinal düşünebilmesi için sınırlandırılmamalarını, özgür düşünebilmelerini ve ıraksak bağlantılar kurabilmelerini gerektirmektedir. Üçüncü husus da yaratıcı düşünme testleri yoluyla yakınsak ve ıraksak düşünmenin karşılaştırılabilmesidir. Ölçme aracının yönergelerinin ıraksak düşünmeye imkân tanıyacak şekilde açık uçlu sorulardan ya da katılımcı tarafından tamamlanabilecek açık uçlu ifadelerden oluşturulmasını ifade

eder. Son olarak yaratıcı düşünme testlerinin katılımcının performansına odaklanması üzerinde durulmuştur. Yaratıcı düşünme bireylerin algısından ziyade ortaya koydukları performans üzerinden daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilebilir (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, 38).

Yaratıcı düşünmenin ölçülmesi konusunda çalışmaları bulunan kişilerden birisi de E. Paul Torrance'dir. Geliştirmiş olduğu Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile yaratıcı düşünmeyi bireylerin performanslarına dayalı olarak çeşitli boyutlarda ölçmüştür. Bunlar akıcılık, özgünlük, zenginleştirme, esneklik gibi boyutlardır. Akıcılık, katılımcıların ürettiği anlamlı fikirlerin sayısını ifade eder. Özgünlük, üretilen fikirlerin orijinallliğini ifade eder. Zenginleştirme, katılımcıların cevaplarındaki detaylara ve ayrıntılı tasvirlere işaret eder. Esneklik ise fikirlerin odaklandığı farklı alanların sayısını gösterir (Kanematsu, Barry, 2016, 11). Torrance'nin testinde yer alan bu alt boyutlar da beyin fırtınası tekniğinin aşamalarına benzetilebilir. Beyin fırtınasında katılımcılardan olabildiğince fazla sayıda fikir üretmeleri beklenir. Bu fikirlerin sayısını Torrance akıcılık olarak tanımlamıştır. Beyin fırtınasında fikir üretme aşamasında olabildiğince farklı alanlara yayılan, sınırlandırılmayan fikirlerin ortaya çıkması teşvik edilir. Torrance'nin testinde fikirlerin farklı alanlara yayılması esneklik olarak tanımlanmıştır. Beyin fırtınasında üretilen fikirlerin üzerinde tartışıldığı aşamada fikirlerin detaylandırılması ve başka fikirlerle ilişkilerin kurulması teşvik edilmektedir. Bu durum Torrance'nin testinde zenginleştirme boyutunu oluşturmuştur. Beyin fırtınasının son aşamasında fikirler özgünlüğüne göre değerlendirilir. Özgünlük Torrance'nin testinde orijinallik olarak yerini almıştır (Şen, 2016, 31).

1.3.3. İnsancıl (Hümanistik) Yaklaşım

Carl Rogers ve Abraham Maslow'un görüşlerine dayalı olarak geliştirilen İnsancıl Yaklaşım'a göre her insan kendini gerçekleştirmeye yönelik bir potansiyel ile dünyaya gelir. Kendini gerçekleştirme, bireyin sahip olduğu potansiyelin etkili bir şekilde kullanımını gerektiren ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin içinde bulunduğu çevre sahip olduğu potansiyelin ortaya çıkmasını etkilemektedir. Rogers (2011, 77)'e göre empati, saygı, saydamlık gibi etkili iletişim öğelerinin kullanıldığı çevrelerde yetişen bireylerin özgüveni gelişmekte ve böylece içinde taşıdığı olumlu potansiyeli açığa çıkarma şansını elde etmektedir.

İnsancıl yaklaşıma göre her insanda iyiye yönelmeye dair bir eğilim bulunmaktadır. İnsancıl yaklaşım yaratıcılığı somut bir ürün olarak ele almak yerine yaşam kalitesi olarak değerlendirir. Yaratıcılık, bilinçli olarak bir amaç doğrultusunda ilerleyen ve yarar sağlayabilen bir süreçtir (Onur, 2018, 149).

Rogers (2011, 274)'e göre başarı, aşkınlık ve yaratıcılık gibi potansiyeller kendini gerçekleştirmeyi sağlayan özelliklerdir. Ona göre yaratıcılık gizil güçlerini açığa çıkarması yoluyla yaşamı derinlikli ve bütünsel olarak yaşaması ve deneyimleri yoluyla büyümesini ifade eder (Rogers, 1979'dan aktaran Aslan, 2001b, 16). Maslow (1959'dan aktaran Aslan, 2001b, 17) ise yaratıcılığı ortaya çıkma şekline göre iki boyutta ele almıştır; temel yaratıcılık ve ikincil yaratıcılık. Birincil ya da temel olan yaratıcılık, oyun şeklinde doğal olarak açığa çıkar. İkincil yaratıcılık ise kontrollü ve disiplinli bir ortamda meydana gelen yaratıcılığı tanımlar. Maslow ayrıca ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında yaratıcılığa yer vermiştir. Bu durum yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi için temel ihtiyaçlar, güvenlik, sevmeye/ait olma ve saygınlık ihtiyaçlarının belli oranda karşılanmasının gereğini göstermektedir.

İnsancıl yaklaşım insanların bilinçli davranışları üzerinde durur. İnsanların davranışlarını kendisinin seçtiğini ve yaşadığı problemlerle başa çıkmaya yönelik gerekli gücü içinde barındırdığını varsayar. Olumsuz durumlarla başa çıkabilmek ve olumlu özelliklerin açığa çıkarılıp geliştirilmesi, uygun çevresel koşullar sağlandığı takdirde, bireyin elindedir. Dolayısıyla insanlar seçimleriyle yaşamlarına yön verebilirler. Bu görüş yaratıcılık potansiyeline uyarlandığında ise uygun çevresel koşullar sağlandığında yaratıcılığın geliştirilebilir bir özellik olduğu söylenebilir.

1.3.4. Sistem Yaklaşımı

Yaratıcılığın kendi başına bireysel bir özellik olarak değerlendirildiği diğer kuramsal görüşlerin aksine sistem yaklaşımı yaratıcılığı etkileşimli alt bileşenlere sahip karmaşık bir sistemin ürünü olarak görmektedir. Böylece yaratıcılığa ilişkin geniş ve bağlamsal bir bakış açısı sunmaktadır (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, 24).

Sistem yaklaşımına göre her birey çeşitli sistemler içerisinde doğar, büyür ve yaşamaya devam eder. Bronfenbrenner bu sistemleri, ekolojik sistemler kuramında beş gruba ayırmıştır. Bunlar; mikro sistem, mezo sistem, egzo sistem, makro sistem ve krono sistemdir. Bronfenbrenner kuramında bir çocuğun gelişimini içinde bulunduğu sistemlerin birbiri ile ilişkisi çerçevesinde açıklamıştır. Ona göre aynı

sistemler içerisinde yaşayan kişilerin, örneğin kardeşlerin, farklı gelişimsel seyir izlemesi doğal bir durumdur. Çünkü gelişimde çevre etkisi kadar biyolojik faktörlerin de önemli payı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra aynı ortamda büyüyen kişiler bile aslında farklı ortamlarda yaşamaktadır (Paquette, Ryan, 2000, 2). Örneğin, aynı evde yaşayan ve aynı sınıfta öğrenim gören iki kardeşi incelediğimizde her birinin getirdiği biyolojik yatkınlıklar ortak noktalar taşısa da temelde farklılıklar içermektedir ve bu durum her bir çocuğun farklı mizaca, kişiliklere ve yeteneklere sahip olacağını gösterir. Ayrıca her bir çocuğa yöneltilen anne-baba tutumlarında farklılıklar gözlenebilir ya da çocuklar bu tutumları birbirinden farklı algılayabilir. Bu durum okul ortamı için de geçerlidir. Her iki kardeş de farklı öğretmen tutumları algılayabilir ya da farklı arkadaşlar edinebilirler. Dolayısıyla görünüşte aynı ortamda yaşasalar da aslında farklı çevreler içinde büyümektedirler.

Mikro sistem çocuğun içinde bulunduğu en küçük sistemdir. Aile ortamı, okul, akran grubu gibi topluluklar mikro sistem içinde yer alır. Bu topluluğun üyeleri olan ebeveynler, kardeşler, öğretmenler, arkadaşlar ile ilişkilerin niteliği çocuğun günlük yaşamını ve gelişimini etkilemektedir. Destekleyici ilişkilerin çocuğun gelişiminde destek olurken engelleyen, ihmal eden olumsuz ortamlar çocuğun gelişimini sekteye uğratabilmektedir.

Mezo sistem, farklı mikro sistemlerin birbiri ile olan etkileşimini açıklar. Çocuğun yaşamındaki aile, okul, akran grubu vs. gibi topluluklar birbiri ile iletişim halinde olduğunda sistemler birbiri ile uyum hâlinde çalışabilir. Örneğin, çocuğun ailesi, arkadaş grubu ile ilişkilerini destekliyorsa çocuğun yaşamında uyum meydana gelir. Ancak aile, çocuğunun arkadaşlarını onaylamıyorsa bu durumda iki sistem arasında çatışma meydana gelir.

Egzo sistem, çocuğun doğrudan etkileşime geçmediği ve dolaylı etkileri bulunan bir sistemdir. Ebeveynlerin iş ortamları, geniş ailenin üyeleri ya da yaşanılan şehir bunlar arasında sayılabilir. Makro sistemin etkileri egzo sisteme göre daha uzak olarak değerlendirilir. Makro sistem bünyesinde toplumsal değerleri, kültürü, ekonomik ve politik kararları barındıran ülke ile ilgili özelliklerdir. Bu sistemin etkileri uzak olmakla birlikte örneğin savaş anında ülkenin genelini derin bir şekilde etkileyebilmektedir. Krono sistem ise çocuğun yaşamındaki değişimi ya da sabitliği zaman boyutuyla inceler (Paquette, Ryan, 2000, 2). Çocuğun yaşamını etkileyen farklı sistemlerde meydana gelen, örneğin ebeveynin işinin değişmesi ya da işsiz

kalması gibi, değişimlerin çocuğun yaşam şartlarını etkilemesi nedeniyle gelişim seyrinde sapmalara ya da yükselmelere neden olabilir.

1.3.5. Gelişimsel Yaklaşımlar

Her birey yaratıcı düşünme potansiyeline sahipken herkes bu potansiyeli etkin bir şekilde kullanamayabilir. Çünkü bireylerin potansiyeli büyük oranda genetik mirasına bağlıdır. Biyolojik faktörler yaratıcı potansiyele katkıda bulunurken deneyimler de biyolojik potansiyelin belirlemiş olduğu aralıkta bireyin nerede bulunduğunu gösterir (Runco, 2014, 40). Bu durumda bireyin genetik yatkınlığının ve içinde bulunduğu çevresel koşulların önemi ortaya çıkmaktadır.

Gelişimsel kuramların birçoğu insan gelişimini aşamalar hâlinde tanımlar. Bu aşamalar birbirinin devamı şeklinde ilerlemektedir. Örneğin, dil gelişimi, ahlak gelişimi, kişilik gelişimi gibi konularda gelişimsel kuramlar mevcuttur. Bu kuramlar bireyin bulunduğu aşamaya uygun bazı özellikler doğrultusunda değerlendirme yapmaktadır. Örneğin, ahlak gelişiminde gelenek öncesi dönemde yer alan bir çocuğun özellikleri bilindiği takdirde yaratıcı düşünme becerisi hakkında öngörüde bulunulabileceği ifade edilir (Runco, 2014, 59).

Yaratıcı düşünme erken çocukluk yıllarıyla birlikte gelişmeye başlar. 0-3 yaş arası beyin hücrelerindeki gelişmenin en hızlı olduğu dönemlerden biri olması nedeniyle çocukların öğrenme kapasitesi bu yaşlarda artmaktadır. Buna bağlı olarak çevreyi ve dünyayı merak etme ve deneyimleme isteği artmaktadır. Bu dönem çocuğun merak duygusunun devamlılığının sağlanması açısından önemlidir. Ebeveynlerin tutumlarına bağlı olarak çocuğun merakı artmakta ya da baskılanmaktadır. Oyun bu dönemin önemli öğrenme etkinliklerinden biridir. Çocuğun çevresinde gördüğü davranışları prova etme imkânı sunarak aktif öğrenmeyi sağlar (Çetin, 2012, 83).

Ligon (1957'den aktaran Ömeroğlu, Turla, 2001, 51) altı yaşına kadar olan yaratıcılığın gelişimini üç aşamada incelenmiştir. 0-2 yaş arası dönemde hayalgücü gelişmeye başlar. Çocuk merak duygusunu tatmin etmek için duyu organları ile dokunma, duyma ve tatma deneyimlerine açıktır. Ebeveynle birlikte oynanan oyunlar ve ebeveyn-çocuk arasındaki iletişim dil gelişimi açısından önemlidir. 2-4 yaş arasında dikkat süresinin kısa olması nedeniyle oyunlar ya da etkinlikler sık sık değişir. Çocuğun kendi başına hareket etmek istemesi özgüven gelişiminin başlangıcı olarak yorumlanır. Bu dönemde ebeveynlerin destekleyici ve güvenli bir ortamda

çocuğun davranışlar denemesine izin vermesi özgüvenin artmasını sağlar. Merak duygusu ebeveyne sorulan tekrarlı sorular yoluyla devam eder. Bu sorulara alınan cevaplar çocuğun merak gelişimini devam ettirir ya da baskılayabilir. 4-6 yaş arasında olaylar arasındaki ilişkileri anlamaya başlayan çocuk hayalgücü yoluyla oyunlarında bu ilişkileri deneyebilir.

Yaratıcı potansiyeller erken çocukluk döneminde etkin bir şekilde ortaya çıkarken zaman içerisinde deneyimle desteklenmesi gerekmektedir. Bireye çocukluğundan yetişkinliğine doğru olan gelişim çizgisinde sunulacak destekte aile önemli bir faktördür. Aile çocuğun beslenmesi, büyümesi ve çeşitli davranış kalıplarını öğrenmesi yönüyle yaratıcı düşünmeye katkı sağlamaktadır (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, 27). Bu kapsamda aileye düşen görevler çocuğun fiziksel gereksinimlerinin karşılanması, eşitlikçi ve karşılıklı bir iletişim ve güven ortamı sunmak, çocuğun öğrenmesi ile ilgili faaliyetlere ve eğitimine önem vermek, çocuğun merak duygusunu pekiştirmek ve araştırma yapmasına olanak tanımak, hayal gücünü geliştirmesine izin vermek olarak sıralanabilir (Çetin, 2012, 91).

Yapılan araştırmalar ailenin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisini “aile süreci” ve “aile yapısı” başlıkları altında ele almıştır. Aile süreci ebeveynlerin çocuğu yetiştirirken uyguladıkları disiplin anlayışını içerir. Çocuğun çeşitli deneyimleri kazanmasına izin vermek, yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır. Aile yapısı ise ailenin büyüklüğünü ve çocuğun doğum sırasını içine alır. Ailedeki çocuk sayısı, her bir çocuğa düşen maddi ve manevi imkânları sınırlaması yönüyle yaratıcılığı dolaylı yönden etkilemektedir. Doğum sırası ise çocuğun sahip olduğu kişilik özellikleri üzerinde belirleyici role sahip olması yönüyle önemlidir (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, 26).

Yaratıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla çocuğa destek sunacak kaynaklar arasında aileyle birlikte çocuğun çevresinde bulunan diğer kurumlar da yer almaktadır. Bunlardan birisi de okuldur. Okul çocuğun sosyalleşmesinin yanı sıra bilgi dağarcığının gelişiminde çocuğa önemli bir destek sunmaktadır. Öğretmenler ilkokuldan itibaren okuma ve yazma çalışmaları yaparak çocuklara bu katkıyı sağlarlar. Ancak Starke (2012, 57)’ye göre öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini teşvik etmek için okuma ve yazma konusundaki ilgilerinin fark edilmesi de büyük önem taşımaktadır. Saccardi (2014, 46) ise çocuk edebiyatı odaklı aktivitelerin sınıf içerisinde uygulanması yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin teşvik

edilebileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada okulun öğrencilere sunduğu gelişim desteği olarak, dersler kapsamında çocuğun sık sık karşılaştığı çocuk edebiyatı eserleri üzerinde durulacaktır.

1.4. Çocuk Edebiyatının Yaratıcı Düşünme Üzerindeki Etkisi

Çocuk edebiyatı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı bir nitelik taşımaktadır. Öğrencilerin bir konu hakkında kendi düşüncelerini geliştirmesine imkân tanır. Bu durum onları edebiyat hakkında daha derin düşünmeye sevk ederek bilişsel gelişim alanını güçlendirir. Öğrencilerin değerlendirme yapabilmeleri, onları analiz etmeyi öğrenerek konuyla ilgili özet çıkarabilir veya hipotezler geliştirebilir duruma getirir (Crippen, 2012, 1).

Çocuk edebiyatında yaratıcılık, çocukların okudukları metinleri eleştirel şekilde analiz ederek, zihinlerinde yeni imgeler ve fikirler yaratmaları yoluyla ortaya çıkmaktadır (Beyzaei, Mohaghar, 2016, 2292). Sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde ele alınan çocuk edebiyatı metinleri, öğrencilerin yeni konular hakkında bilgi sahibi olmalarını, daha önce aşına oldukları durumlara ise yeni bir gözle bakmalarını ve yeni bir perspektif kazanmalarını sağlar (Saccardi, 2014, 45). Ayrıca çocuğun merakını gidermenin yanı sıra düşünsel fırtınalar oluşturarak yaratıcılık sürecini desteklemektedir.

Çocuğun bilinmeyene ilişkin merak duygusu, çocuk edebiyatının masal, hikâye ve şiir gibi türlerine ilgi duymasını sağlar (Beyzaei, Mohaghar, 2016, 2292). Hikâye, sunduğu maceralar ve hayal gücü unsurları yoluyla öğrenciler tarafından sevilmetedir. Hikâyedeki kahramanın onlara neler söylediği, nasıl yaşadığı, büyüdüğü ve etrafına nasıl katkı sağladığını göstermesi yönüyle hayata dair geniş bir pencere sunar. Şiir ise sanatsal yönünün bulunması sebebiyle öğrencilere ilgi çekici gelmekte ve detayları görmelerine yardımcı olmaktadır. Şiir aynı zamanda içerdiği metaforlar ve benzetmeler sayesinde ıraksak düşünmenin ve hayal gücünün gelişimini sağlamada etkilidir (Saccardi, 2014, 41).

Çocuk edebiyatının sunduğu tarihsel, bilimsel, matematiksel ve sanatsal bilgi perspektifi, analitik ve ıraksak düşünmenin geliştirilmesi yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünmesi üzerinde etkilidir. Dolayısıyla çocuk edebiyatı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler tarafından

kullanılabilecek güçlü bir araçtır (Demetrulias, 2001, 465). Yararlanılan metnin kahramanının kullandığı problem çözme yolları, akıl yürütme yöntemi ve bakış açısı okuyucuya örnek olmakta ve bu yolla okuyucunun düşünme stilini yaratıcı yönde etkilemektedir (Giorgis ve diğ., 1999, 146).

Çocuk edebiyatı eserlerinin sınıf içi aktivitelerde kullanımında eserin okunması, bilinmeyen kelimelerin not edilmesi ve eserin neler anlattığının dile getirilmesi öğrencilerin düşünme süreçlerini aktif hâle getirir. Bu süreçte açık uçlu soruların ve beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanımı yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir (Morgan, Forster, 1999, 35). Ayrıca okuma ve yazma etkinliklerini ilgi çekici hâle getirmek için eserde anlatılanların öğrenciler tarafından canlandırılması, derste okunan metnin ev ödevi olarak verilerek evde ebeveyne, kardeşe vs. okunmasının istenmesi de çocukların bu süreçten zevk almalarına katkı sağlayabilir (Starke, 2012, 58).

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde doğru eserlerin seçimi de önemlidir. Özellikle düşünce becerilerini geliştirecek ve uygun mesajlar veren metinler tercih edilmelidir. Yaratıcı çocuk edebiyatı metinleri olarak tanımlanan eserler bu duruma uygun örnekler olabilir. Güleriyüz (2006, 39)'e göre yaratıcı çocuk edebiyatı, yaratıcı biçimde oluşturulmuş ürünlerin, yaratıcı öğrenme-öğretme süreçleriyle çalışılması, incelenmesi, özgün ürünler ortaya konulup bunların değerlendirilmesidir. Bu süreçte çocuk etkin bir katılımcıdır ve kendi ürünlerini ortaya koyması teşvik edilir. Bu sayede yapılan etkinliklere heyecan ve istekle katılan çocuğun öğrendikleri kalıcı ve sürekli hâle gelir.

Çocuk edebiyatı metnlerinin seçiminde önemli bir diğer husus ise kültürdür. Kültür, bireylerin yaratıcı düşünme deneyimlerini etkilemektedir (Ludwig, 1992, 454). Saccardi (2014, 47)'ye göre çocuğun içinde bulunduğu kültürün öğelerini içeren eserler onun düşünce sisteminin gelişiminde daha etkili olmaktadır. Çocuk edebiyatı eserlerinin dili, sunduğu değerler, fikirler ve normlar yazıldığı kültürden etkilenmektedir. Myers ve Torrance (1961, 158)'ye göre sınıf içerisinde vurgulanan değerlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla çocuğun kendi kültürünü içeren eserler onun aşına olduğu çevreyi ve olayları anlatması sebebiyle benzerlikler kurmasını ve öğrendiklerini aktarabilmesini kolaylaştıracaktır.

Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli programlar ve teknikler önemli rol oynamaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde hedef kitlenin yaşının önemli bir kriter olduğu dikkati çekmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerinin bir programın uygulanması yoluyla geliştirilmesini hedefleyen araştırmaların ise çoğunlukla yetişkin gruplar üzerinde yapıldığı gözlenmiştir. Okul öncesi ve ilkokul grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ise çizim kitapları (doodle-books) kullanılarak uygulanan programların etkililiğine yönelik bazı araştırmalara rastlanmıştır. Bu programlarda hikâye kitaplarının yanı sıra açık uçlu yönergelerin bulunduğu kartlar kullanılarak öğrencilerden çizim yapmaları istenmektedir (Dziedziewicz, Oledzka, Karwowski, 2013, 87).

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise çocuk edebiyatının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisine yönelik çeşitli çalışmaların olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmalarda çeşitli değişkenlerin yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkisine değinilmesine karşın çocuk edebiyatı metnlerinin kullanıldığı bir programın yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaratıcı düşünme becerisi üzerine literatürde yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar genel olarak iki başlık altında toplanarak aşağıda sunulmuştur.

1.5.1. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Yapılan Çalışmalar

İlkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin demografik özelliklerine göre yaratıcı düşünme becerisinin farklılaşmasını test eden birçok araştırmanın bulunduğu görülmüştür. Bunlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Kuçlu (2019, 52) tarafından yapılan bir araştırmada 6-10 yaş arasındaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet, kardeş sayısı ve yaş değişkenlerine göre farklılaşması incelenmiştir. Veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyete ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, yaş grupları açısından 6 yaş grubunun

diğer yaşlara kıyasla yaratıcılık açısından daha önde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına göre 7 ve 10 yaş grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarında 6 yaş grubundakilere kıyasla önemli bir düşüş yaşandığından söz edilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısına göre farklılaşmasının incelendiği bir çalışmada erkeklere kıyasla kızlar lehine; birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere kıyasla dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılaşmaya ulaşılmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısının yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı şekilde farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir sonuca rastlanmamıştır (Şen-Baz, Baz, 2018, 55).

İlkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyinde farklılaşmasının incelendiği bir çalışmada 157 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda akıcılık boyutunda birinci sınıflara kıyasla ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri lehine; ikinci sınıflara kıyasla üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine; üçüncü sınıflara kıyasla dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılaşmaya ulaşılmıştır. Esneklik ve orijinallik boyutlarında birinci ve ikinci sınıflara kıyasla üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Özetle bu çalışmada sınıf seviyesi arttıkça yaratıcı düşünme puanlarının yükseldiği sonucuna varılmıştır (Işık, Uysal, Akosmanoğlu, Bilir, 2015, 364).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık özelliklerinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve akademik başarı puanlarına göre farklılaşmasının incelendiği bir çalışmada akademik başarı puanlarına göre fen ve teknoloji dersi not ortalaması daha düşük olan gruba kıyasla daha yüksek olan grubun bilimsel yaratıcılık düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Buna karşın cinsiyete ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılamamıştır (Baysal, Kaya, Üçüncü, 2013, 60).

Can Yaşar ve Aral (2011, 142) tarafından altı yaş grubundaki 300 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada yaratıcı düşünme becerilerinin sosyoekonomik düzey ve anne-baba öğrenim düzeyine göre farklılaşması incelenmiştir. Veriler Yaratıcı Düşünme-

Resim Oluşturma Testi yoluyla elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda alt sosyoekonomik düzeye kıyasla orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine; orta sosyoekonomik düzeydekilere kıyasla üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmaya ulaşılmıştır. Buna göre sosyoekonomik düzeydeki artışın yaratıcı düşünme becerilerine olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları anne öğrenim durumuna göre incelendiğinde, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına kıyasla lise ve  niversite mezunu annelerin çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Baba  ğrenim düzeyine göre de benzer bir sonuca ulaşılmış, ilkokul mezunu babaların çocuklarına kıyasla lise ve  niversite mezunu babaların çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu g r lm ştir.

1.5.2. Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmek Amacıyla Yapılan  alışmalar

Bu bölümde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek amacıyla ilkokul ve okul öncesi düzeylerindeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalarda yaratıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla bir program tasarlandığı ve bu programın etkililiğinin test edildiği dikkati çekmiştir. Tüm bu çalışmaların bize gösterdiği nokta yaratıcı düşünmenin küçük yaşlardan itibaren geliştirilebilir bir beceri olmasıdır. Aşağıda bu çalışmalar genel hatlarıyla açıklanmıştır.

Deneyssel araştırmaların sonuçlarına geçmeden önce Scott, Lerizt ve Mumford (2004, 369) tarafından yapılan bir metaanaliz araştırmasının sonucunu ele almak faydalı olabilir. Bu araştırma yaratıcı düşünmeyi geliştirmek adına tasarlanmış programların etkisinin incelendiği 70 deneyssel araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak hazırlanmıştır. Elde edilen sonuçlara problem çözme ve ıraksak düşünme gibi zihinsel özellikleri geliştirmeyi hedefleyen programların yaratıcı düşünme üzerinde daha fazla etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İncelenen programların yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki ortalama etki büyüklüğü ise .64 ($sh = .07$) düzeyinde bulunmuştur. Araştırmaların etki büyüklüğünün yaş grupları açısından incelenmesi sonucunda ise 14 yaşından küçüklerde .67 ($sh = .10$) düzeyinde, 14 yaşından b y  klerde ise .59 ($sh = .13$) düzeyinde etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaratıcılık eğitim programının okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisinin incelendiği ön test-son test kontrol gruplu deneyssel desen

ile yürütülen bir araştırmada 20 öğrencinin bulunduğu deney grubuna haftada dört gün olmak üzere toplamda sekiz hafta boyunca yaratıcılık eğitimi verilmiştir. 20 kişilik kontrol grubu ise bu süreçte normal eğitim faaliyetlerine devam etmiştir. Ön test, son test ve izleme verileri Yaratıcılık Gözlem Formu yoluyla elde edilmiştir. Yapılan analizlere göre yaratıcılık eğitim programının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve izleme testi sonucuna göre de bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır (Yüksel, 2018, 55).

Yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için Wallas'ın Yaratıcılık Modeli'ne dayalı olarak hazırlanan, edebiyat metinlerinin kullanıldığı bir programın etkililiği 4-5 yaş grubundaki toplam 42 öğrenci üzerinde ön test-son test deneysel desen yoluyla test edilmiştir. Araştırmada öğrencilere öğretmenler tarafından hikâyeler okunmuş ve öğrencilerden bu hikâyelerin resmini yapmaları istenmiştir. Ön test ve son test uygulamalarında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmış ve elde edilen verilerin analizi sonucunda edebiyat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı hayal gücü üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada öğrencilere sunulan sanatsal etkinliklerin yaratıcı düşünmenin özellikle orijinallik boyutunda anlamlı bir yükselme sağladığı çıkarımına ulaşılmıştır (Chew, Eau, 2017, 4).

Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelendiği ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir araştırmada birinci deney grubuna yaratıcı yazma etkinlikleri, ikinci deney grubuna drama etkinlikleri uygulanmıştır. Veriler Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı birinci deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında birinci deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı ikinci deney grubu ile kontrol grubunun puanları arasındaki farklılaşma ise anlamlı bulunmamıştır (Memiş, Sever, Bozkurt, 2016, 1699).

Yaratıcı drama etkinliklerinin kullanımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Toplamda 34 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada veriler "Ne Kadar Yaratıcısınız?" testi yoluyla elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada ayrıca ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin

yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve gelir düzeyine göre farklılaşması incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda gruplar arası farklılaşmaların anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır (Ulaş, Tedik, Sevim, 2014, 331).

Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan programın 5 yaş grubundaki çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu yoluyla elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda şekilsel yaratıcılık testinin akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarında programın anlamlı etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Sözer Çapan, 2014, 163).

4-6 yaş grubu arasındaki 67 öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanan programın test edildiği diğer bir çalışmada çizim kitaplarının (doodle books) kullanımı yoluyla öğrencilerin hayal gücünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kullanılan çizim kitapları içeriğinde tamamlanmamış şekiller barındırmaktadır ve öğrencinin yerine getirmesi beklenen görevler ile öğrenciye verilen talimatlar açık uçlu ve çok sayıda olası cevabı içerecek şekilde tasarlanmıştır. Ön test-son test deneysel desen ile yürütülen çalışmada veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu ve Franck Çizim Tamamlama Testi yoluyla elde edilmiş ve yapılan analizler sonucunda programın öğrencilerin yaratıcı hayal gücü ve ıraksak düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir (Dziedziejewicz, Oledzka, Karwowski, 2013, 93).

İraksak düşünme eğitiminin 5-11 yaş gruplarındaki öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir araştırmada 10 haftalık bir program tasarlanmıştır. Bu programda öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla yazmaya ve çizime dayalı, öğrencilerin özgür düşünmesine imkân tanıyan etkinlikler uygulanmıştır. Veriler, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre programın, öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarının özgünlük ve akıcılık boyutlarında anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Lee, Bain, McCallum, 2007, 455)

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çocuk edebiyatı metinlerine dayalı olarak hazırlanan programın ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda hikâye ve şiir metinlerine dayalı olarak iki farklı program tasarlanmıştır. Şiir metinlerine dayalı olarak hazırlanan program Deney-1 grubuna, hikâye metinlerine dayalı olarak hazırlanan program Deney-2 grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise normal eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir.

Araştırma kapsamında öncelikle şiir metinlerine dayalı olarak hazırlanan programın Deney-1 ve hikâye metinlerine dayalı olarak hazırlanan programın Deney-2 grubu üzerindeki etkililiğinin ayrı ayrı test edilmesi amaçlanmıştır. Daha sonra hikâye metinlerine dayalı olarak hazırlanan program ile şiir metinlerine dayalı olarak hazırlanan programın birbiriyle kıyaslanarak hangisinin yaratıcı düşünme becerisi üzerinde daha etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma problemi ve alt problemler aşağıda verilmiştir.

1.7. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Bu çalışmada hikâye ve şiir metinlerine dayalı olarak hazırlanan iki farklı programın ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırmanın temel problemi ve buna bağlı alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1. Çocuk edebiyatı türlerinden hikâye ve şiir metinlerine dayalı olarak hazırlanan iki farklı programın ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmakta mıdır?

Araştırmanın problemine bağlı olarak oluşturulan alt problemler şu şekildedir:

- 1.1. Sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 1.2. Sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test ve son test puanları açısından grup içi anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

- 1.3. Sözel ve şekilsel yaratıcılık son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 1.4. Hikâye ve şiir metinlerine dayalı programların uygulandığı Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilerin oluşturduğu yaratıcı yazma ürünlerinde ön plana çıkan temalar nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde ilkökul düzeyi ve alt yaş gruplarındaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini inceleyen çeşitli çalışmaların bulunduğu gözlenmiştir. Bu araştırmalar genel anlamda iki gruba ayrılabilir. Birinci grupta ilkökul veya okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. İkinci grupta yer alan araştırmalarda ise genel olarak okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Bu araştırmalarda çeşitli odak noktalarını temel alarak oluşturulan programların etkililiği test edilmiştir.

Çocuk edebiyatı metnlerinin, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla kullanımına yönelik yurtdışı literatüründe çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte Türkçe literatürde bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmiştir. Bu araştırmada çocuk edebiyatı metnlerinin kullanılması yoluyla ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı metnlerinden faydalanılması bu araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır ve bu yönüyle ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.9. Sayıtlar

Bu araştırmada katılımcıların ölçme araçlarını içten bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki bir ilkökulda öğrenim görmekte olan 2. sınıf öğrencileri

üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, bu öğrencilerin özelliklerine benzediği ölçüde diğer bireylere genellenebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Böylelikle ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek adına tasarlanan programların etkililiğine yönelik nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması amaçlanmıştır. Benzer biçimde, Greene ve diğerleri (1989, 264) eğitim programlarının sonuçlarının değerlendirilmesinde nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca karma yöntem araştırmaları, veri çeşitliliği sağlaması, nicel ve nitel yöntemin ayrı ayrı taşıdığı sınırlılıkları bu iki yöntemin bir arada kullanılması yoluyla gidermeye çalışması, nicel ve nitel verilerin bir arada sunulmasına ve yorumlanmasına imkân tanınması yönüyle son yıllarda sıkça tercih edilen bir yöntem türü olmuştur (Baki, Gökçek, 2012, 9).

Karma yöntem araştırması, içerisinde farklı türleri barındırmaktadır. Bu çalışmada Creswell'in karma desen tasarımlarından sıralı açıklayıcı tasarımı kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda nicel araştırma sonuçları baskın olmakla birlikte elde edilen sonuçları genişletmek amacıyla nitel verilerden yararlanılmaktadır. Nicel ve nitel verilerin analizi ilişki içerisinde olup, elde edilen sonuçlar tartışma bölümünde birleştirilerek yorumlanmaktadır.

Bu araştırmanın nicel araştırma bölümünde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımın temel amacı öncelikle nicel araştırma sonuçlarını açıklamak ve yorumlamak, bunu detaylandırmak için de nitel araştırma sonuçlarından faydalanmaktır. Bu durumda önce nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi tavsiye edilmektedir. Nicel araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinin ardından beklenmedik bulguları daha iyi açıklayabilmek için nitel veriler toplanır ve ayrı bir şekilde analiz edilir. Tartışma bölümünde ise hem nitel hem de nicel veriler bir arada değerlendirilir ve yorumlanır. Sıralı açıklayıcı tasarımda nicel ve nitel araştırmaların ayrı ayrı yürütülebilir olması ile araştırmanın adımlarının net olması uygulama sürecinde avantajlar sağlamaktadır. Bu tasarımın dezavantajı ise nicel ve

nitel verilerin toplanması arasında geçen zaman farkıdır. Bu zaman farkı arttığı ölçüde iki veriyi birbiri ile ilişkilendirmek güçleşmektedir (Creswell, 2003). Nicel araştırma ile nitel araştırma arasındaki zaman farkını kısaltmak amacıyla bu araştırmada program bitiminde yapılan son test uygulamasının ardından gelen bir sonraki derste yaratıcı yazma etkinliği yapılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünü ise Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliğinden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Yaratıcı yazma etkinliğinde öğrencilere Ek 8’de verilen resimler gösterilerek bu resimlerden hareketle Deney-1 grubundaki öğrencilerden özgün bir şiir yazmaları, Deney-2 grubundan ise özgün bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yaratıcı yazma etkinliği yoluyla deney gruplarındaki öğrencilerin kendi ürünlerini ortaya koyabilmeleri ve bu ürünler üzerinden yaratıcılık düzeylerine ilişkin daha ayrıntılı veriler sunulması amaçlanmıştır.

Nitel analiz, araştırmacının alandan topladığı verileri temel alarak bu verilerde bulunan bilgilerin ortaya çıkarılmasını sağlamasıdır (Özdemir, 2010, 328). Bu araştırmada ise nitel verilerin analizi yapılırken içerik ve frekans analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metinde geçen ifadelerin tekrarlı okunması sonucu kelime, cümle veya paragraf bazında metne kodların atanmasını ve bu kodların benzerliğine ya da farklılığına göre sınıflandırılmasını içeren; metinden elde edilen uygun değerlendirmelerin bazı işlemlerden geçirilerek sonuçlarının verildiği nitel araştırmanın temel analiz yöntemlerinden biridir. İçerik analizinin temelde iki kategorisi bulunmaktadır: katılımcıların bahsettikleri unsurlara ilişkin kategoriler ve ifade tarzına ilişkin kategoriler (Bilgin, 2014, 12; Weber, 1989, 5). Bu iki kategori, verilerin kodlanması sürecinde araştırmacıya rehberlik eder. Frekans analizi ise, içerik analizi sonucuna ulaşılan temaların her birisinin görülme sıklığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılır. Temalar kapsamında kelime, cümle ya da paragraf gibi kodlama birimlerinin katılımcılar tarafından bahsedilme sıklığının sayısal olarak hesaplanması yoluyla temaların frekansına ulaşılır (Tavşancıl, Aslan, 2001, 87).

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney-1	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (A Formu)	Şiir Temelli Atölye Çalışması	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (B Formu)
Deney-2	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (A Formu)	Hikâye Temelli Atölye Çalışması	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (B Formu)
Kontrol	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (A Formu)	Normal Öğretim Programı	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (B Formu)

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında Deney-1 ve Deney-2 olarak adlandırılan iki deney grubu ve bir kontrol grubu üzerinde çalışılmıştır. Deneysel işlem öncesinde ön test uygulaması kapsamında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-A Formu kullanılarak grupların yaratıcı düşünme puanları ölçülmüştür. İkinci adımda Deney-1 grubuna şiir metinlerine dayalı olarak hazırlanan program, Deney-2 grubuna hikâye metinlerine dayalı olarak hazırlanan program uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir program uygulanmamış, bu gruptaki öğrenciler normal öğretim faaliyetlerine devam etmişlerdir. Program uygulamasının bitiminde üç gruba da son test uygulaması kapsamında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-B Formu uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonuçlarına yönelik ayrıntılı veriler sunabilmek adına deney grupları ile yaratıcı yazma etkinliği yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki ilkokullarda yer alan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında eğitimine devam eden ilkokul öğrencileri temsil etmektedir. Bu ilçede yer alan bir ilkokuldaki 2. sınıf öğrencileri arasından uygun örneklem yöntemiyle seçilen üç şube araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır.

Baki ve Gökçek (2012, 5)’e göre uygun örneklem yöntemi, karma yöntem araştırmalarında kullanılan örneklem türlerinden biridir. Uygun örneklem, kolay ulaşılabilir olması ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan kişilerle çalışılması açısından araştırmacılara birtakım avantajlar sağlamaktadır. Bu araştırmada 2. sınıf

öğrencilerinin çalışma örneklemini olarak seçilmesinin nedeni de benzer şekilde araştırmacının erişimine daha uygun bir grup olmasıdır. Ayrıca erişime kolay olmasının yanında program uygulamalarına katılan öğretmenlerle yapılan sürekli istişareler ve uyumlu çalışma ortamı, araştırma sonuçlarına etki edebilecek dış değişkenlerin daha kolay kontrol altında tutulabilmesi gibi nedenler de bu çalışma örnekleminin seçiminde etkili olmuştur.

İstanbul ilinde yer alan toplam 39 ilçenin yaşam kalitesinin incelendiği bir araştırmaya göre (Şeker, 2011, 58), ilçeler bazında yapılan sıralamada Gaziosmanpaşa, yaşam kalitesi endeksi veya diğer bir deyişle ilçenin yaşam şartları (eğitim, ulaşım, ekonomi, sağlık imkânları vs.) açısından 39 ilçe arasında 38. sıradadır. Gaziosmanpaşa'da yaşayanların yaşam memnuniyeti de ilçeler arasında yine 38. sırada, mutluluk düzeyleri ise sıralama verilmemekle birlikte en düşük ilçeler arasında yer almıştır. Tüm bu koşullar bir arada değerlendirildiğinde Gaziosmanpaşa ilçesinin yaşam kalitesi ve eğitim şartları açısından dezavantajlı bir konuma sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca Gaziosmanpaşa, nüfus olarak İstanbul'un kalabalık ilçelerinden biri olması nedeniyle (İçişleri Bakanlığı, İstanbul Valiliği, 2019) ilçe sınırlarında yer alan okul sayısı da fazladır. Gaziosmanpaşa İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilçede 24 adet ilkokul bulunmaktadır ancak okul ve sınıf başına düşen öğrenci sayısı ile ilgili bir bilgi paylaşılmamıştır. Verilen istatistiklerde ilçedeki toplam öğrenci sayısının 76.335 ve derslik sayısının 1.818 olduğu bilgilerinden yola çıkarak sınıflarda ortalama 42 öğrenci bulunduğu söylenebilir (MEB, Gaziosmanpaşa İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, 2019). Kurum bazında öğrenim gören öğrenci sayısı değişmekle birlikte bu araştırmanın örnekleminin seçildiği ilkokul, her sınıfta ortalama 30 öğrencinin bulunduğu, ilçe bazında en az mevcuda sahip okullardan birisidir.

Bu okulun 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 2. sınıf düzeyinde dört şubede öğrenim görmekte olan toplam 127 öğrencisi bulunmaktadır ve bu araştırmaya üç şubede öğrenim görmekte olan 94 öğrenci dâhil edilmiştir. Şubelerin araştırma gruplarına dağılımı rastlantısal olarak yapılmıştır. Bu dağılım sonrasında her bir araştırma grubundaki öğrenci sayısı; Deney-1 grubunda 30 öğrenci, Deney-2 grubunda 33 öğrenci ve Kontrol grubunda 31 öğrencidir. Ancak araştırma sürecinde ön test ve son

test uygulamalarında yaşanan veri kayıpları (öğrenci devamsızlığından ya da testin büyük bir bölümünün cevapsız bırakılmasından kaynaklı) ve uç değerlerin (outlier) analiz dışı bırakılması sonucunda her bir araştırma grubundaki öğrenci sayısı 24’te eşitlenmiştir.

Tablo 2: Örneklemdeki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Deney-1 Grubu		Deney-2 Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	11	46	13	54	10	42
	Erkek	13	54	11	46	14	58
Toplam		24	100	24	100	24	100

Tablo 2’de örneklemdeki öğrencilerin cinsiyet açısından Deney-1, Deney-2 ve Kontrol gruplarındaki dağılımına yer verilmiştir. Buna göre Deney-1 grubunda öğrencilerin %46’sını kızlar, %54’ünü erkekler oluşturmuştur. Deney-2 grubundaki öğrencilerin %54’ünü kızlar, %46’sını erkekler oluşturmuştur. Son olarak Kontrol grubunun %42’si kız öğrencilerden, %58’i ise erkek öğrencilerden oluşmuştur.

2.3. Ölçme Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına aşağıda yer verilerek içerikleri açıklanmıştır.

2.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (A ve B Formları)

E. Paul Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen ve Aslan (2001a, 22) tarafından Türkçe versiyonu oluşturulan test, sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme performansını ölçmektedir. Testin sözel bölümü, katılımcıların düşüncelerini yazarak ifade etmesine olanak tanımaktadır ve akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutlarından oluşmaktadır. Testin şekilsel bölümü ise katılımcıların düşüncelerini çizerek ifade etmesini sağlamaktadır ve akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyut puanlarının yanı sıra sözel ve şekilsel testlerden toplam puanlar elde edilebilmektedir. Özellikle ilkokul öğrencilerinin yazma becerileri konusundaki sınırlılıkları göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında testten elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır.

Sözel yaratıcılık testinin güvenilirlik analizinde iç tutarlık analizi sonuçlarında $r=0.38$ ile $r=0.89$ arasında korelasyon bulunmuştur. Geçerlik analizinde ilişkisiz grup T-testi sonucunda alt %25'lik grup ile üst %25'lik grubun ayırt ediciliği anlamlı bulunmuştur (Aslan, 2001a, 28-29).

Şekilsel test kapsamında katılımcılara bazı şekiller verilerek bunlardan orijinal ürünler ortaya koymaları istenmektedir. Bu kapsamda akıcılık, katılımcıların çizdiği anlamlı ürünlerin sayısını; orijinallik, ortaya konan ürünün yeniliğini ve az rastlanır olmasını; zenginleştirme, çizimlerde ayrıntılara yer verilmesini ifade etmektedir. Başlıkların soyutluğu, çizilen ürüne verilen başlığın ıraksak ilişkisini ifade etmektedir. Son olarak yaratıcı kuvvetler listesinde katılımcıların hayal gücünü yansıtırma oranı çeşitli ölçütler açısından değerlendirilmektedir.

Şekilsel testin uyarlama çalışmasında ilkökul grubu üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre testin toplam puanı açısından Cronbach Alfa değerinin 0.74 olduğu, madde ayırt ediciliği analizi sonucuna göre alt %25 ve üst %25'lik grubun ayırt ediciliğinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı bulunduğu gözlenmiştir. Yapılan analizlerde testin A ve B formunun paralel formlar olduğu ve benzer özellikleri ölçtüğü ortaya koyulmuştur (Aslan, 2001a, 36).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi farklı yaş gruplarındaki kişilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ölçümüne imkân tanıyan ve yaratıcı düşünmeyi performans açısından ölçebilen bir test olması yönüyle alandaki araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Scott, Lerizt ve Mumford (2004, 365)'a göre yaratıcı düşünme üzerine yapılan 142 çalışmanın 103'ün yaratıcı düşünmenin ölçülmesinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A Formu ön test olarak deneysel işlemiden önce öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama üç gruba (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol gruplarına) aynı anda yapılmış ve yaklaşık 80 dakika sürmüştür. Son test uygulaması ise programın son hafta çalışmasının tamamlanmasının ardından üç gruba aynı anda yapılmıştır. Son test olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi B Formu kullanılmıştır. Uygulama yaklaşık 80 dakika sürmüştür.

2.3.2. Yaratıcı Yazma Etkinliği

Programın son hafta etkinliklerinin uygulanmasının bitiminde son test uygulamaları yapılmıştır. Bir sonraki derste ise yaratıcı yazma etkinliğine geçilmiştir. Bunun için

öğrencilere Ek 8'deki resimler gösterilmiş ve bu resimlerden yola çıkarak Deney-1 grubundaki öğrencilerden özgün bir şiir, Deney-2 grubundaki öğrencilerden ise özgün bir hikâye yazmaları istenmiştir. Böylelikle programın etkisine ilişkin nitel veriler yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin ayrıntılı veriler sunmak amaçlanmıştır. Etkinlik yaklaşık 40 dakikada tamamlanmıştır.

2.3.3. Demografik Bilgi Formu

Öğrencilerin cinsiyeti ve şubesi gibi demografik bilgilerinin yer aldığı bu form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.4. Programın Hazırlanması

İlkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ve çocuk edebiyatı metinlerine dayanan, birbirine paralel iki adet program tasarlanmıştır. Her iki programın da genel adımları aynı olmakla birlikte kullanılan çocuk edebiyatı eserleri programın metin türüne göre farklılaşmıştır. Birinci programda yalnızca şiir türüne yer verilirken ikinci programda yalnızca hikâye türü yer almıştır (Bakınız Ek 1 ve Ek 3). Her iki programın hazırlanmasında bazı adımlar takip edilmiştir. Bunlar sırasıyla şu şekildedir:

2.4.1. Literatür Taraması

Öncelikle yaratıcı düşünme ve çocuk edebiyatı literatürü üzerine ayrıntılı okumalar yapılmıştır. Bu süreçte alanda yer alan çalışmalar incelenmiş, araştırmaların hangi konularda yoğunlaştığı ve hangi konularda az sayıda bulunduğu irdelenmiş, yaratıcı düşünmenin içeriği ve geliştirilmesi amacıyla uygulanabilecek öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca çocuk edebiyatı metinlerinin içeriği ve türleri konusunda da derinlemesine okumalar yapılmıştır.

2.4.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi

Program kapsamında sunulan içeriği ilgi çekici kılmak, öğrencilerin etkin katılımını sağlamak ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla her uygulamada çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Bu yöntem ve teknikler; hikâye haritası, rol oynama, yaratıcı yazma, kavram haritası, balık kılçığı, altı şapkalı düşünme ve istasyon teknikleridir. Üstündağ (2011, 77) bireylerin bakış açılarını zenginleştirmenin, sakin bir iklimde farklı öğrenme ortamları yaratmanın, kavram

haritaları ve altı şapkalı düşünme tekniği gibi yöntem ve teknikler kullanmanın bireylerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını desteklediğini belirtmiştir. Oral (2012, 17)'a göre ise sınıfta yapılacak etkinliklerde uygulanan çeşitli yöntem ve teknikler yoluyla öğrencilerin duygu ve görüşlerini arkadaşlarıyla paylaşması, eserlerinin sınıfta okunup dinlenilmesi ve kabul edilmesi kendilerini iyi ve yeterli hissetmelerini sağlayacak, olumlu tutum ve davranışlarını destekleyecek, öğrencileri kendi yetenek ve becerilerini geliştirme konusunda teşvik edecektir.

2.4.3. Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Seçimi

Programda yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin seçiminde iki noktaya dikkat edilmiştir. Birincisi çocuk edebiyatı metin türlerinden hangilerinin kullanılacağına karar verilmesi, ikincisi ise metinlerin içeriğinin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmasıdır. Bunlar sırasıyla aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

- *Metinlerin Türü:* Çocuk edebiyatı metinlerinin seçiminde dikkat edilen ilk husus metin türleridir. Kaya (2013a, 92)'ya göre şiir ve hikâye türlerinde öğrenciler fikir ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilmektedir. Ayrıca Temizyürek ve Delican (2016, 842)'ın 2014-2015 eğitim-öğretim yılındaki araştırmasına göre MEB'e ait Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin %50'sinin hikâye edici, %30'unun şiir ve %20'sinin bilgi verici metinlerden oluşması nedeniyle çocuk edebiyatı metin türleri arasından sıklıkla kullanılan hikâye ve şiir tercih edilmiştir.
- *Metinlerin İçeriği:* İçerik değerlendirilirken Karatay (2007a, 1409)'ın çalışmasında yer verilen hususlara dikkat edilmiştir. Bunlar; edebi dilin güzel, akıcı ve etkileyici kullanılması, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygunluğu, ilgi ve dikkat çekici olması; şiirlerde ise bunlara ilaveten ahenk ve ritim içermesidir.

Bu konuda MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018, 8)'nda bahsedilen ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda;

- Kültürel değerlerimizi içermesi açısından Türk yazar-şairlerin eserlerine yer verilmiş,
- Her eserin farklı şair ve yazardan seçilerek çeşitliliğin artırılması ve çocukların duygu-düşünce dünyasını zenginleştirecek birbirinden farklı yazar-şair üslubuyla tanışmaları amaçlanmıştır,

- Programın içeriğine göre uzun olan hikâyeler metnin bütünlüğü ve tutarlılığı gözetilerek kısaltılmış, bu şekilde program içeriği amaca ve öğrencilerin gelişimine uygun hâle getirilmeye çalışılmıştır.

Metinlerin içeriği aynı zamanda sunduğu mesajlar açısından da incelenmiştir. Hemen hemen tüm çocuk edebiyatı metinlerinde yer alan bu mesajların çocuklara bazı değerleri aşılamayı hedeflediği dikkate alındığında yaratıcı düşünme ile pozitif ilişki gösteren değerleri sunan metinlerin seçimine özen gösterilmiştir. Alanda yer alan araştırmalarda bağımsızlık, özerklik ve entelektüel değerler (Kasof ve diğ., 2007, 109), kendini gerçekleştirme, kişiler arası duyarlılık veya farklılıklara saygı (Yonge, 1975, 604) ve iş birliği (Piaget, 1981'den aktaran Kim, 2011, 293) değerleri ile yaratıcı düşünme arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgulardan hareketle programda kullanılan metinlerin bu değerleri içermesine dikkat edilmiştir.

2.4.4. Uzman Görüşüne Başvurma

Program taslağının oluşturulmasının ardından Program Geliştirme alanında uzman olan bir öğretim üyesine danışılmış ve gelen eleştiriler doğrultusunda eksiklikler giderilerek programa son şekli verilmiştir.

2.5. Programın Uygulanması

Program Deney-1 ve Deney-2 olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney-1 grubuna şiir metinlerine dayalı, Deney-2 grubuna ise hikâye metinlerine dayalı yaratıcı düşünme programı uygulanmıştır. Programın uygulaması araştırmacı ve aynı okulda görev yapan bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise bu süreçte normal eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmiştir.

2.5.1. Hazırlık Aşaması

Program uygulanmaya başlanmadan bir hafta önce araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen hazırlık toplantısı yapmıştır. Bu toplantıda araştırmacı tarafından uygulayıcı öğretmen programın özellikleri ve kazanımları, bu kazanımların öğrencilere verilmesi sürecinde yapılacaklar ve öğrencilerle kurulacak iletişim, hangi uygulamada hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, öğrencilerden gelebilecek sorulara nasıl yaklaşılması gerektiği gibi birçok konuda bilgilendirilmiştir.

2.5.2. Uygulama Aşaması

Beş haftadan oluşan program 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Şubat ve Mart aylarında, haftada bir gün olmak üzere beş hafta boyunca her çarşamba günü iki ve üçüncü ders saatlerinde (saat 13.50-15.20 arası) uygulanmıştır.

2.5.3. Sürecin İşleyişi

Program uygulanmaya başlandıktan sonra her hafta yapılacak etkinliklerin öncesinde uygulamaya katılan öğretmen ile bir araya gelinerek hazırlıklar gözden geçirilmiştir. Araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen uygulamalarda metinleri sınıfa yüksek sesle ve uygun biçimde okumuştur. Bu şekilde öğrencilerin metinleri etkinliklere geçmeden önce doğru tonlama ve telaffuzla duymalarını sağlamak ve metne aşinalık kazandırmak amaçlanmıştır. Uygulama sonrasında ise araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen uygulamaların nasıl geçtiği üzerine istişare etmiştir.

2.5.4. Ev Ödevleri

Öğrencilere etkinlikte kullanmak için ödev olarak verilen metinleri dikkatlice okumaları ve etkinlik günü de okula getirmeleri hususunda etkinlik öncesinde hatırlatma yapılmıştır. Her haftadaki uygulama öncesinde öğrenciler bir gün önceden uygulanacak yöntem-teknik konusunda bilgilendirilmiş, böylece uygulama esnasında olumsuz bir durum yaşanmasının ve zaman kaybının önüne geçilmiştir.

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlemesinde kullanılacak analizlerin belirlenebilmesi için öncelikle normal dağılımın varsayımları test edilmiştir. Bu amaçla Shapiro-Wilk testi yapılmış, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Veri dağılımının normalliği için yeterli kanıtların elde edilmesinin ardından alt problemlerin test edilmesine geçilmiştir.

Bağımlı ölçümlerin karşılaştırılmasında ilişkili örneklem T-testi, bağımsız ölçümlerin karşılaştırılmasında ise ilişkisiz örneklem T-testi kullanılmıştır. Sözü edilen istatistiksel analizler SPSS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Bu araştırmada nitel verileri yorumlamak için içerik analizi yapılırken öncelikle Deney-1 grubundaki şiirler ve hikâyeler kendi içerisinde gruplanmıştır. Elde edilen 24 şiir ve 24 hikâyenin araştırmacı tarafından ayrı ayrı tekrarlı okumaları yapılmıştır.

Bu okumalar sonucunda her bir öğrencinin ürününde bahsedilen unsurlar veya ifade tarzları, edebi metinlerin özellikleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Kodlama birimi olarak cümle ya da dize seçilmiştir. Her kodlama biriminin anlamını ve içeriğini özetleyen kodlar atanmıştır. Ardından bu kodlar benzerlik veya farklılıkları açısından karşılaştırılarak ortak tema/kategoriler altında birleştirilmiştir. Elde edilen temaları daha iyi açıklayabilmek veya temanın özelliklerini kendi içerisinde gruplayabilmek adına alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak tema ve alt temaların görülme sıklığını belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde şiir ve hikâye türlerine dayalı olarak hazırlanan programının etkililiğini test etmeye yönelik yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçları nicel araştırma ve nitel araştırma sonuçları olarak iki bölümde sunulmuştur.

3.1. Nicel Araştırma Bölümü

Bu bölümde deneysel araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizler yoluyla test edilmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sözel ve şekilsel yaratıcılık puanlarının sırasıyla betimleyici istatistikleri ve normallik testleri yapılmıştır. Ardından ön test sonuçlarının karşılaştırılmasında ilişkili ölçümlerin analizinde bağımlı örneklem T-testi, ilişkisiz ölçümlerin karşılaştırılmasında ise bağımsız örneklem T-testi yapılmış ve bunun sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Örneklemdeki Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Puan	N	Aritmetik Ortalama	Sh	Standart Sapma	Ranj
Ön Test Sözel Yaratıcılık	72	16.19	0.96	8.18	39
Son Test Sözel Yaratıcılık	72	22.54	1.40	11.87	55
Ön Test Şekilsel Yaratıcılık	72	13.08	0.70	5.90	27
Son Test Şekilsel Yaratıcılık	72	22.14	1.03	8.72	47

Tablo 3'te sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test ve son test puanlarına ilişkin betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Buna göre sözel yaratıcılık ön test puanlarının ortalaması yaklaşık olarak 16 (ss=8), sözel yaratıcılık son test puanlarının ortalaması yaklaşık olarak 23 (ss=12), şekilsel yaratıcılık ön test puanlarının ortalaması 13 (ss=6), şekilsel yaratıcılık son test puanlarının ortalaması 22 (ss= 9) olarak bulunmuştur.

Tablo 4: Örneklemdaki Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Testi Puanlarına İlişkin Normallik İstatistikleri

Grup	Puan	Öğrenci Sayısı	Shapiro-Wilk Z değeri	Shapiro-Wilk p değeri	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Deney-1	Ön Test Sözel Yaratıcılık	24	0.93	0.076	0.85	2.00
Deney-2		24	0.94	0.161	-0.13	-0.85
Kontrol		24	0.96	0.458	0.09	-1.11
Deney-1	Ön Test Şekilsel Yaratıcılık	24	0.96	0.520	0.20	-0.42
Deney-2		24	0.93	0.091	-0.83	0.24
Kontrol		24	0.94	0.183	0.11	-1.00
Deney-1	Son Test Sözel Yaratıcılık	24	0.98	0.841	0.30	-0.37
Deney-2		24	0.94	0.201	0.44	-0.89
Kontrol		24	0.96	0.500	0.43	0.85
Deney-1	Son Test Şekilsel Yaratıcılık	24	0.98	0.783	0.26	-0.22
Deney-2		24	0.92	0.056	1.18	2.45
Kontrol		24	0.97	0.745	0.20	-0.55

Tablo 4’te görüldüğü üzere sözel ve şekilsel yaratıcılık puanlarının dağılımının normalliği Shapiro-Wilk testi, çarpıklık ve basıklık katsayıları yoluyla değerlendirilmiştir. Deney-1, Deney-2 ve Kontrol gruplarının her birisinin ön test ve son test sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları Shapiro-Wilk testi ile ayrı ayrı analiz edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$).

Veri dağılımının normalliğinin test edilmesinde kullanılan kriterlerden birisi de çarpıklık katsayısının -3 ile +3 arasında, basıklık katsayısının ise -1.96 ile +1.96 arasında değerler almasıdır (Şencan, 2015, 2). Yukarıdaki tabloda yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde söz konusu koşulun sağlandığı gözlenmiştir.

Dolayısıyla hem Shapiro-Wilk testi sonuçları hem de basıklık ve çarpıklık katsayılarına göre sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test ve son test puanlarının normal dağılımdan anlamlı ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir. Örneklemdaki öğrenci sayısı 30’un altında olmasına karşın Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2016, 150)’ye göre

örneklem sayısının 15 veya üzerinde olduğu ve normallik testleri ile gerekli koşulların sağlanabileceği durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılabilirdiğinden bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde parametrik tekniklerden faydalanılmıştır.

Tablo 5: Ön Test Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Sözel Yaratıcılık	Deney-1	24	15.25	8.00			
	Kontrol	24	19.12	8.61	46	1.61	.326
	Deney-2	24	14.21	7.36			
	Kontrol	24	19.12	8.61	46	2.13	.420
	Deney-1	24	15.25	8.00			
	Deney-2	24	14.21	7.36	46	.47	.722
Şekilsel Yaratıcılık	Deney-1	24	15.00	5.58			
	Kontrol	24	13.87	6.53	46	.64	.375
	Deney-2	24	10.37	4.65			
	Kontrol	24	13.87	6.53	46	2.14	.081
	Deney-1	24	15.00	5.58			
	Deney-2	24	10.37	4.65	46	3.12	.385

Yukarıdaki tabloda sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test puanlarının deney ve kontrol grupları açısından farklılaşmasının test edilmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test puanlarında Deney-1 ve Kontrol grubu arasındaki ve Deney-2 ve Kontrol grubu arasındaki ve Deney-1 ve Deney-2 grubu arasındaki farklılaşmalar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 6: Sözel Yaratıcılık Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya Yönelik İlişkili Örneklem T-testi Sonuçları

Grup		N	Ortalama	ss	sd	t	p***
Deney-1	Ön Test	24	15.25	8.00			
	Son Test	24	28.54	13.61	23	8.24	.000
		N	Ortalama	ss	sd	t	p**
Deney-2	Ön Test	24	14.21	7.36			
	Son Test	24	20.83	11.45	23	3.10	.005
		N	Ortalama	ss	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	24	19.12	8.61			
	Son Test	24	18.25	7.69	23	.71	.482

** p< .01, ***p< .001

Tablo 6’da sözel yaratıcılık ön test ve son test puanlarının grup içi farklılaşmasını test etmek amacıyla yapılan ilişkili örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre Deney-1 grubunun sözel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p < .001$ düzeyinde anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Deney-2 grubunun sözel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak kontrol grubunun sözel yaratıcılık ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşma anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 7: Şekilsel Yaratıcılık Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya Yönelik İlişkili Örneklem T-testi Sonuçları

Grup	Puan	N	Ortalama	ss	sd	t	p***
Deney-1	Ön Test	24	15.00	5.58			
	Son Test	24	22.92	9.30	23	4.61	.000
		N	Ortalama	Ss	sd	t	p***
Deney-2	Ön Test	24	10.37	4.65			
	Son Test	24	25.42	8.72	23	8.33	.000
		N	Ortalama	Ss	sd	t	p**
Kontrol	Ön Test	24	19.12	6.53			
	Son Test	24	18.25	6.59	23	3.09	.005

p< .01, *p< .001

Tablo 7’de şekilsel yaratıcılık ön test ve son test puanlarının grup içi farklılaşmasına yönelik yapılan ilişkili örneklem T-testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analizlere göre Deney-1 grubunun şekilsel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p<.001$ düzeyinde, Deney-2 grubunun şekilsel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p<.001$ düzeyinde ve Kontrol grubunun şekilsel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı farklılaşmanın bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 8: Sözel Yaratıcılık Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	ss	sd	t	p**
Deney-1	24	28.54	13.61			
Kontrol	24	18.25	7.69	46	3.22	.005
	N	Ortalama	ss	sd	t	p*
Deney-2	24	20.83	11.45			
Kontrol	24	18.25	7.69	46	.92	.014
	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Deney-1	24	28.54	13.61			
Deney-2	24	20.83	11.45	46	2.12	.451

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 8’de sözel yaratıcılık son test puanlarına ilişkin gruplar arası farklılaşmaların test edilmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Deney-1 ve Kontrol grubu arasındaki farklılaşma anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). Farkın kaynağının Deney-1 grubunun sözel yaratıcılık son test puanları lehine olduğu gözlenmiştir. İkinci olarak Deney-2 grubu ile kontrol grubunun sözel yaratıcılık son test puanları incelenmiş ve Deney-2 grubunun son test puanları lehine farklılaşma anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Son olarak Deney-1 ve Deney-2 grubu arasındaki farklılaşma incelenmiş ve anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 9: Şekilsel Yaratıcılık Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Deney-1	24	22.92	9.30			
Kontrol	24	18.08	6.59	46	2.08	.164
	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Deney-2	24	25.42	8.72			
Kontrol	24	18.08	6.59	46	3.29	.523
	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Deney-1	24	22.92	9.30			
Deney-2	24	25.42	8.72	46	.96	.546

Tablo 9’da şekilsel yaratıcılık son test puanları açısından gruplar arası farklılaşmayı test etmek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre şekilsel yaratıcılık son test puanları açısından gruplar arası farklılaşmalar anlamlı bulunmamıştır.

3.2. Nitel Araştırma Bölümü

Bu bölümde deneysel işlem sonrasında programın öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin ayrıntılı bulgular elde etmek amacıyla uygulanan yaratıcı yazma etkinliğinin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar Deney-1 ve Deney-2 grubu açısından ayrı ayrı sunulmuştur.

3.2.1. Deney-1 (Şiir) Grubunun Yaratıcı Yazma Etkinliği Sonuçları

Şiir grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası yazdıkları şiirler incelenmiş ve ardından içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen temalar şunlardır:

Tablo 10: Deney-1 (Şiir) Grubunun Yaratıcı Yazma Etkinliği Temaları

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Zaman perspektifi	Şimdiki zaman	22
	Şimdiki zaman ve gelecek zaman	2
Mekân	Resimdeki mekânlar haricinde başka mekânlar	5
	Mekânın özellikleri	6
Anlatım dili	Tanık bakış açısı	20
	Kahraman bakış açısı	4
Kahramanların özellikleri	Kahramana isim verme	15
	Kahramanın duygusal özellikleri	9
	Kahramanın bilişsel özellikleri	4
	Kahramanın fiziksel özellikleri	1
	İlave karakter (anne, baba, arkadaş, kız, bir adam)	4
Şiirin içeriği	Resimlerde görülenler ile yetinme	18
	Yeni olay ekleme	2
	Hayal unsurları	4

Tablo 10’da Deney-1 grubu ile gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliğinde öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin incelenmesi ve içerik analizinin yapılması sonucu ulaşılan temalara yer verilmiştir. Bu temalar öğrencilerin yazdığı şiirlerde ifade ettikleri özelliklere veya ifade tarzlarına atanan kodların sınıflandırılması yoluyla elde edilmiştir. Her bir tema ve içeriğindeki alt temalar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1.1. Zaman Perspektifi

Zaman perspektifi teması, öğrencilerin şiirlerinin yazım dilinde kullandıkları zaman kalıplarını ifade eder. Şimdiki zaman ve gelecek zaman olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin yazdığı şiirlerin büyük bir bölümünün odak noktası resimde geçen olayların zamanı ile sınırlı kalmışken bazı şiirlerde gelecekte kahramanın neler yaşayacağına da yer verilmiştir.

3.2.1.2. Mekân

Mekân teması, şiirdeki olayın geçtiği yere yönelik açıklamaları içermektedir. Bazı öğrenciler ortamı betimleyerek kahramanın içinde bulunduğu mekânın özelliklerini açıklamıştır. Bu açıklamalar genel anlamda yaratıcı yazma etkinliğinde kullanılan resimlerde mekânın görünen özelliklerini içerirken az sayıda öğrenci hayal gücünü kullanarak verilen resimlerden özgürleşebilmiş ve şiirlerine farklı mekânların özelliklerini de dahil edebilmiştir.

3.2.1.2.1. Resimdeki Mekânlar Haricinde Başka Mekânlar

Öğrenciler genel anlamda resimde verilen mekânlar üzerine şiirlerini kurgulamıştır. Ancak bazı öğrenciler bu mekânların dışında kahramanın gittiği okul gibi resimlerde verilmeyen ortamlardan da söz etmiştir. Bu duruma örnek olarak bazı öğrencilerin şiirlerinden alınan bölümler verilebilir.

“Çocuk okula elinde çantayla gidiyordu.

Yürüyor yürüyor yürüyordu.” (Deney-1 grubu 20. öğrenci)

3.2.1.2.2. Mekânın Özellikleri

Mekânın özellikleri, kahramanın bulunduğu ortamın tasvirinin yapıldığı durumları açıklayan bir temadır. Mekânın özellikleri resimlerde bire bir bulunmayan ancak öğrencilerin hayal gücüne dayalı olarak ortaya çıkan tasvirler olarak ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ertuğrul uyumak istiyor ama uyuyamıyor.

Çünkü her yer dağınık.

Kitaplar yerde...” (Deney-1 grubu 20. öğrenci)

“Güneş batmış.

Ömer ve panda gezinmeye çıkmışlar.” (Deney-1 grubu 23. öğrenci)

3.2.1.3. Anlatım Dili

Şiirlerin anlatım dilinde ön plana çıkan özellikler araştırmacı tarafından kahraman bakış açısı ve tanık bakış açısı olarak ikiye ayrılmıştır. Alt temalar aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1.3.1. Kahraman Bakış Açısı

Yaratıcı yazma etkinliğinde bazı öğrenciler yazdıkları şiirde kahramanın yerine geçerek, birinci tekil şahıs dilini kullanarak ilgili eylemi bizzat kendisi gibi yapmış gibi bir anlatım dili kullanmıştır. Deney-1 grubundaki 2. sıradaki öğrencilerin aşağıda verilen dizeleri buna örnek gösterilebilir.

“Bir gün çok uykum gelmişti.

Ama ben uyumak istemedim.”

3.2.1.3.2. Tanık Bakış Açısı

Bazı öğrenciler ise şiirlerinde anlattıkları veya tasvir ettikleri durumu ise tanık bakış açısı kullanarak dışarıdan bir göz olarak sunmuştur. Bu durum anlatım dili olarak üçüncü tekil şahıs ya da üçüncü çoğul şahıs dilinin kullanılmasına neden olmuştur.

“Çocuk ve panda uyuyamamış.

Düşünmüş taşınmış,

Dışarı çıkmışlar.” (Deney-1 grubu 21. öğrenci)

3.2.1.4. Kahramanın Özellikleri

Deney-1 grubundaki öğrencilerin bir bölümü yazdığı şiirlerde kahramanın bazı özelliklerine yer vermiştir. Bu özellikler kahramana isim verme, kahramanın duygusal, bilişsel, fiziksel özellikleri ve ilave karakter/ler şeklinde beş alt temaya ayrılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1.4.1. Kahramana İsim Verme

Bazı öğrencilerin şiirlerinde kahraman bir isim verdikleri gözlenmiştir. Bu isimler genellikle günlük hayatta karşılaşılabilecekleri insan isimlerinden oluşmaktadır. Deney-1 grubundaki 9. sıradaki öğrencinin şiirinden bir bölüm aşağıda sunulmuştur.

“Sonra Anıl çiftliğe girdi.

Oralarda atlar geziyordu.”

3.2.1.4.2. Kahramanın Duygusal Özellikleri

Bu tema, yaratıcı yazma etkinliğinde verilen örnek resimlerde geçen olaylara kahramanın vermiş olabileceği duygusal tepkileri içermektedir. Öğrenciler hayal gücünden faydalanan ve kimi zaman kendini kahramanın yerine ne hissedeceğini düşünerek bazı duygulardan söz etmişlerdir. Deney-1 grubunda 15. sıradaki öğrencinin şiirinden alınan bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

“Bir gün uyuyordum.

İçime bir korku bastı.”

3.2.1.4.3. Kahramanın Bilişsel Özellikleri

Bazı öğrenciler yazdıkları şiirlerde kahramanın düşüncelerine de yer vermişlerdir. Bu düşünceler genellikle iç konuşmalar şeklinde ve kahramanın yapacağı eylemlere yönelik planları içermektedir.

“Ela’nın canı çok sıkılıyormuş.

Ne yapsam diye düşünüüyormuş.” (Deney-1 grubu 19. öğrenci)

3.2.1.4.4. Kahramanın Fiziksel Özellikleri

Bu alt tema, kahramanın sosyal ilişkileri bağlamındaki özelliklerini ifade etmektedir. Öğrenciler şiirlerinde, resimlerde görüldüğü şekliyle kahramanı yalnız olarak ele almış ve bu durumu arkadaşı veya kardeşi olmamasına bağlamıştır.

“Yokmuş arkadaşı, kardeşi

Varmış sadece oyuncakları.” (Deney-1 grubu 18. öğrenci)

“Evlerin ışıkları yanıyor.

Çocuk tek başına gidiyor.” (Deney-1 grubu 24. öğrenci)

3.2.1.4.5. İlave Karakter/ler

Bazı öğrenciler ise kahramanın resimlerde görünen yalnızlığının üstesinden yanına ilave karakterler ekleyerek gelmiştir. Bu karakterler genel anlamda kahramanın ebeveynleridir.

“Gece kalkıp feneriyle

Annesinden habersiz dışarı çıktı.” (Deney-1 grubu 5. öğrenci)

3.2.1.5. Şiirin İçeriği

Deney-1 grubundaki öğrencilerin yazdığı şiirlerin incelendiği bir diğer nokta ise içerik özellikleridir. Her öğrenci şiirinin içeriğini, örnek resimlerden hareketle oluşturmakla birlikte bazı öğrencilerin resimde verilenlerin ötesine geçerek yeni olaylar ekleyebilmiş veya hayalgücü unsurların yer vererek şiirlerinin içeriğini zenginleştirmiştir. Buna karşın resimdeki olayların dışına çıkamayan ve daha sınırlı olay örgüsü ile çalışan öğrenciler de mevcuttur.

Şiirin içeriği teması kendi içerisinde, verilen olaylarla yetinme, yeni olaylar ilave edebilme veya hayalgücü unsurlarına yer verebilme açısından üç alt temaya ayrılmıştır. Şiirin içeriğinde söz edilen olaylar incelenmiş ve aşağıdaki alt temalar oluşturulmuştur.

3.2.1.5.1. Resimlerde Verilenler ile Yetinme

Öğrencilere verilen resimlerde bariz bir şekilde görülen olayların dışına çıkmayan şiirleri tanımlamak oluşturulan bir temadır. Bu durum öğrencilerin şiirlerinin içeriğinin sınırlanmasına neden olmuştur.

3.2.1.5.2. Yeni Olay/lar Ekleme

Bazı şiirlerde resimlerde yer alan olayların dışında yeni olaylardan söz edildiği gözlenmiştir. Bu olaylar içeriği zenginleştirebilmiştir.

“Sonra eve giderken

Bir meyve ağacı görmüş.

Ve ağaca çıkıp yere düşmüş.” (Deney-1 grubu 13. öğrenci)

3.2.1.5.3. Hayal Unsurlarına Yer Verme

Bazı öğrencilerin ise yazdıkları şiirlerde doğa üstü varlıklara veya olaylara yer verdiği gözlenmiştir. Hayal unsurları, öğrencilerin şiirlerine hayal gücünün yansımaları sağlamıştır. Aşağıda bazı öğrencilerin şiirlerinden alınan bölümlere yer verilmiştir.

“Dışarı çıktığında uçuyordu.

Pandası bile uçuyordu.

İnmeyi başaramıyordu.” (Deney-1 grubu 11. öğrenci)

“Yatağa oturduğunda

Taaaa gökyüzüne uçmuş.

Oyuncaklarıyla beraber

Çılgılık atmış, şaşakalmış.” (Deney-1 grubu 18. öğrenci)

3.2.2. Deney-2 (Hikâye) Grubunun Yaratıcı Yazma Etkinliği Sonuçları

Bu bölümde Deney-2 grubuna uygulanan yaratıcı yazma etkinliğinin sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin yazdığı hikâyelerin tekrarlı okunması ve içerik analizine tabi tutulması yoluyla elde edilen tema ve alt temalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 11: Deney-2 (Hikâye) Grubunun Yaratıcı Yazma Etkinliği Temaları

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Zaman perspektifi	Şimdiki zaman	16
	Şimdiki zaman ve gelecek zaman	8
Mekân	Resimlerdeki mekânlar haricinde başka mekânlar	4
	Mekânın özellikleri	11
Anlatım dili	Diyaloglar kullanma	3
	Tanık bakış açısı	22
	Kahraman bakış açısı	2
Kahramanın özellikleri	Kahramana isim verme	17
	Kahramanın oyuncağına isim verme	3
	Kahramanın fiziksel özellikleri	3
	Kahramanın duygusal özellikleri	11
	Kahramanın bilişsel özellikleri	7
	İlave karakter	8
Olay örgüsü	Resimlerde görülenler ile yetinme	15
	Yeni olay ekleme	3
	Hayal unsurları	8

Tablo 11’de görüldüğü üzere Deney-2 grubundaki öğrencilerin hikâyelerinde ön plana çıkan temalar zaman perspektifi, mekân, anlatım dili, kahramanın özellikleri ve olay örgüsüdür. Bu temalar öğrencilerin hikâyelerinde yer verdikleri özelliklerin sınıflandırılması yoluyla elde edilmiştir. Her bir tema ve alt temalar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

3.2.2.1. Zaman Perspektifi

Zaman perspektifi teması öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları zaman kalıplarının incelenmesi yoluyla oluşturulmuştur. Buna göre öğrencilerin yazdığı hikâyelerde zaman olgusu genel anlamda verilen resimlerdeki olayların geçtiği an ile sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Ancak bazı öğrenciler bu olayların ardından yaşanacaklara da yer vererek gelecek zamana değinmiştir.

3.2.2.2. Mekân

Mekân teması, öğrencilerin hikâyelerinin geçtiği ortama ilişkin verdikleri bilgilerden hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu tema kendi içerisinde yaratıcı yazma etkinliğinde gösterilen örnek resimlerde yer alan mekânlar haricinde başka mekânlardan söz etme ve mekânın özellikleri şeklinde iki alt temaya ayrılmıştır.

3.2.2.2.1. Resimlerdeki Mekânlar Haricinde Başka Mekânlar

Verilen resimlerde yer alan mekânların dışında, hikâyelerde farklı ortamlardan da söz edilmiştir. Bunlar park ve orman gibi yerlerdir. Örnek olarak katılımcıların bazı cümleleri aşağıda verilmiştir.

“Ayça bir çiftliğe gitmiş.” (Deney-2 grubu 2. öğrenci)

“Ormanda önüne bir vahşi ayı çıktı.” (Deney-2 grubu 11. öğrenci)

3.2.2.2.2. Mekânın Özellikleri

Bazı öğrencilerin hikâyelerinde ortamın özelliklerine yönelik bilgiler aktarılmıştır. Bunlar evin, odanın, doğanın özellikleri şeklindedir. Aşağıda bu hikâyelerden alınan cümle örneklerine yer verilmiştir.

“Bütün ışıklar sönmüş, gece bulutsuz (ve) aydınlıktı.” (Deney-2 grubu 6. öğrenci)

“Evin içinde tablolar, oyuncaklar varmış.” (Deney-2 grubu 18. öğrenci)

3.2.2.3. Anlatım Dili

Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde kullandıkları dil, dikkati çeken bir diğer özelliktir. Anlatım dili olarak kimi öğrenciler diyaloglar kullanırken kimi öğrenciler de tanık veya kahraman bakış açısı ile anlatımını sürdürmüştür.

3.2.2.3.1. Diyaloglar Kullanma

Bazı hikâyelerde olay anlatımının yanı sıra kahramanın oyuncağı ya da ilave karakter ile sürdürdüğü konuşmalara yer verilmiştir. Bunlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

“‘Haydi eve gidelim.’ dedi Ali.” (Deney-2 grubu 20. öğrenci)

“Annesine sormuş, demiş ki: Anne benim uyum gelmediği için ne yapmak gerekiyor?” (Deney-2 grubu 19. öğrenci)

3.2.2.3.2. Tanık Bakış Açısı

Hikâyelerin büyük çoğunluğunda öğrenciler olayın dışında kalarak hikâyeyi tanık bakış açısı ile yazmışlardır. Bu durum olayı gözlemleyen bakış açısı ile hikâyenin yazılmasını sağlamıştır.

“Ayça kutup ayısı oyuncağıyla dışarı çıktı.” (Deney-2 grubu 2. öğrenci)

“Kız odanın içinde rüya gördü. Rüya birden gerçek olmaya başladı.” (Deney-2 grubu 14. öğrenci)

3.2.2.3.3. Kahraman Bakış Açısı

Bazı hikâyelerde öğrenciler kahramanın yerine geçerek anlatım dilini birinci tekil şahıs olarak kullanmıştır. Bu bakış açısıyla yazılan hikâyelerde öğrenciler resimde geçen olayı kendisi yaşıyormuş gibi anlatabilmiştir. Ayrıca içsel konuşmalara da yer vererek resimdeki olayı daha ayrıntılı bir şekilde aktarabilmiştir. İçsel konuşmalara bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Benim hiç uykum yok. Azıcık gezeyim belki o zaman uykum gelir.” (Deney-2 grubu 7. öğrenci)

“Ben yatarak yarın neler yapacağımı, nasıl maceralar atlatacağımı düşünüyordum.” (Deney-2 grubu 10. öğrenci)

3.2.2.4. Kahramanın Özellikleri

Öğrencilerin yazdığı hikâyelerin bazılarında ise olayın kahramanına veya kahramanın eşyalarına ilişkin basit düzeyde betimlemelere yer verilmiştir. Bu tema kendi içerisinde kahramana bir isim verme, kahramanın oyuncağına isim verme, kahramanın fiziksel, bilişsel, duygusal özellikleri ve ilave karakter/ler olmak üzere altı alt temaya ayrılmıştır. Her bir alt tema sırasıyla açıklanmıştır.

3.2.2.4.1. Kahramana İsim Verme

Hikâyelerin büyük bir kısmında kahramana bir isim verilmiştir. Bu isimler genellikle günlük yaşamda karşılaşılan isimlerdir. Bunlara bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

“Bir gün Emre üzgün üzgün uzanmış yatağında.” (Deney-2 grubu 6. öğrenci)

“Ali küçük bir evde oturuyordu.” (Deney-2 grubu 20. öğrenci)

3.2.2.4.2. Kahramanın Oyunağına İsim Verme

Hikâyelerin bazılarında kahramana verilen ismin yanı sıra kahramanın sahip olduğı oyuncaklara da isimler verilmiştir.

“Murat’ın iki tane ayıcığı varmış. Birisinin ismi Sarıcık, diğerrinin ismi ise Kırçıl’mış.” (Deney-2 grubu 23. öğrenci)

“Ayıcığının adı Pofuduk’tu. Pofuduk bir pelüş pandaydı.” (Deney-2 grubu 20. öğrenci)

3.2.2.4.3. Kahramanın Fiziksel Özellikleri

Kimi hikâyelerde kahramanın fiziksel özellikleriyle ilgili bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler kahramanın yaşı veya fiziksel görünümü gibi özelliklerine ilişkin betimlemeler içermektedir. Bazı öğrencilerin hikâyelerinden alınan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

“Bir varmış bir yokmuş. 3 yaşında küçük bir kız varmış.” (Deney-2 grubu 8. öğrenci)

“Panda havadan aşağı iniyorken kız terliğıyle dışarı çıkmış, saçları uçuşuyormuş.” (Deney-2 grubu 2. öğrenci)

3.2.2.4.4. Kahramanın Duygusal Özellikleri

Hikâyelerde kahramanın çeşitli duygularına da yer verilmiştir. Bu duygular yaratıcı yazma etkinliğı kapsamında verilen resimlerde kahramanın verdiği ya da vermiş olabileceğı tepkilerle ilgilidir. Bunlardan bazıları şöyledir:

“Birdenbire heyecanlanıp evden çıktı.” (Deney-2 grubu 13. öğrenci)

“Ali yarasayı görünce korkup uçurumdan aşağı düştü.” (Deney-2 grubu 22. öğrenci)

3.2.2.4.5. Kahramanın Bilişsel Özellikleri

Öğrencilerin yazdığı hikâyelerin bir bölümünde ise kahramanın düşüncelerine yer verilmiştir. Bu düşünceler örnek resimlerde gözle görülür bir özellik olmamakla birlikte öğrencilerin hikâyelerine kendilerinin eklediğı orijinal bölümler olarak değerlendirilebilir.

“Bir gece düşündü (oyuncaklarından) hangisini daha çok sevsem diye.” (Deney-2 grubu 17. öğrenci)

“Akşamdan ilk düşündüğüm yerin yolunu tuttum.” (Deney-2 grubu 10. öğrenci)

3.2.2.4.6. İlave Karakterler

Verilen resimlerde yer alan karakterlerin dışında bazı öğrencilerin hikâyelerinde yeni karakterlere yer verdikleri gözlenmiştir. Bu karakterler kahramanın annesi, babası ya da arkadaşdır.

“Annesi çağırdı yemek zamanı (gelince).” (Deney-2 grubu 16. öğrenci)

“Mustafa’nın akşam annesi ve babası uyumuş, Mustafa uyuyamamış.” (Deney-2 grubu 1. öğrenci)

3.2.2.5. Olay Örgüsü

Olay örgüsü teması ise yaratıcı yazma etkinliğinde verilen resimlerde görülen olaylar ile yetinme, yeni olaylar ekleyebilme veya hayal unsurlarına yer verme açısından üç bölüme ayrılmıştır.

3.2.2.5.1. Resimde Görülen Olaylarla Yetinme

Öğrencilerin büyük bir bölümü resimde görülen olaylar ile yetinerek yalnızca bu olayları hikâye biçimine getirmiştir. Bu hikâyelerin diğerlerine kıyasla daha az betimleme içerdiği ve daha kısa olduğu gözlenmiştir.

3.2.2.5.2. Yeni Olay Ekleme

Bazı hikâyelerde ise verilen resimlerdeki olayların haricinde kahramanın yapacağı veya resimdeki olayın öncesinde yaptığını düşündüğü başka eylemlerden söz edilmiştir. Bunlar ödev yapma, parka gitme, oyun oynama gibi aktivitelerdir. Bu durum öğrencilerin hikâyelerini detaylandırmasını sağlamıştır.

“Sabah oldu. Oynamaya çıktı. Arkadaşlarıyla eğlendi.” (Deney-2 grubu 16. öğrenci)

“Ondan sonra ayıcığıyla beraber Faruk bakkala gitmiş.” (Deney-2 grubu 5. öğrenci)

3.2.2.5.3. Hayal Unsurlarına Yer Verme

Bazı öğrencilerin yazdığı hikâyelerde gerçeküstü, sihirli öğelere yer verdikleri gözlenmiştir. Bu durum kimi zaman kahramanın rüyasında yer alırken kimi zaman da normal yaşamında gerçekleşmektedir.

“Kutup ayısı onlara bakmış: Nasıl? Tablo oynayamaz ki! Tablodaki kız cevap vermiş: “Ben gerçeğim. Kötü bir rüya (beni) bu tabloya sıkıştırdı.” (Deney-2 grubu 18. öğrenci)

“Zeynep uçuyormuş ve şaşırmış. (Orada) cadılar varmış.” (Deney-2 grubu 24. öğrenci)

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada hikâye ve şiir odağında, iki farklı türü temel alan ancak birbirine paralel hazırlanan, çocuk edebiyatı metinlerine dayalı programın ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Yapılan analizlerin sonuçları bu bölümde iki farklı başlık altında tartışılmıştır.

4.1. Şiir Metinlerine Dayalı Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Şiir metinlerine dayalı olarak hazırlanan programın etkililiğinin incelendiği çalışma kapsamında temelde üç alt problem test edilmiştir. Birinci alt problem, sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test puanları bakımından Deney-1 grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının test edilmesidir. Yapılan analizler sonucunda sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test puanlarında Deney-1 ve kontrol grubu arasındaki farklılaşma anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durum Deney-1 ve kontrol gruplarının sözel ve şekilsel yaratıcılık açısından program başlangıcında benzer koşullara sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test ve son test puanları arasındaki gruplar arası farklılaşmanın test edilmesidir. Yapılan analizler sonucunda Deney-1 grubunun sözel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p < .001$ düzeyinde; şekilsel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla ise son test puanları lehine $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla Deney-1 grubunun son test puanlarında anlamlı bir artışın yaşandığı söylenebilir.

Kontrol grubunun sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmanın test edilmesi sonucunda ise sözel yaratıcılık puanları bakımından farklılaşma anlamsız bulunurken ($p > .05$), şekilsel yaratıcılık puanlarındaki farklılaşma son test puanları lehine anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Kontrol grubunda sözel yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılaşma yaşanmamasına karşın şekilsel

yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine anlamlı bir artış olduğu sonucuna varılmıştır. Oysa Kontrol grubunun sözel yaratıcılık puanlarında olduğu gibi şekilsel yaratıcılık puanlarında da ön test ve son testler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması beklenmektedir. Çünkü Kontrol grubuna yaratıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla herhangi bir program uygulanmamıştır. Buna rağmen Kontrol grubundaki öğrencilerin şekilsel yaratıcılıklarında anlamlı bir gelişme yaşanmıştır. Bu durumda Deney-1 grubunun şekilsel yaratıcılık son test puanlarında meydana gelen anlamlı farklılaşmanın yalnızca deneysel işleminden veya diğer bir deyişle şiir metinlerine dayalı programdan kaynaklandığını söylemek mümkün değildir.

Bu araştırmanın son alt problemi sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları bakımından Deney-1 ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farklılaşmanın test edilmesidir. Yapılan analizler sonucunda sözel yaratıcılık puanlarında Deney-1 grubu lehine $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılaşmaya ulaşılırken şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p > .05$). Şekilsel yaratıcılık puanları açısından hem Deney-1 hem de Kontrol gruplarının son test puanları lehine gelişme yaşanmasına bağlı olarak gruplar arası farklılaşma anlamlı bulunmamıştır. Buna karşın sözel yaratıcılık puanlarında Deney-1 grubunda anlamlı bir farklılaşma görülmesi dolayısıyla ilerleme yaşandığı söylenebilir.

Araştırmanın alt problemleri bir arada değerlendirildiğinde şiir metinlerine dayalı olarak hazırlanan programın sözel yaratıcılık becerilerini geliştirme bakımından Deney-1 grubunda etkili sonuçlar ortaya çıkardığını ancak şekilsel yaratıcılık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını söylemek mümkündür. Çünkü normal eğitim faaliyetlerine devam eden Kontrol grubunun da şekilsel yaratıcılık puanlarında son test puanları lehine bir artış yaşanması nedeniyle yalnızca deneysel işlemin etkisinden söz edilememektedir.

Literatürde şiirin öğrencilerin sözel becerilerini geliştirdiğine yönelik çeşitli çalışmaların yer alması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kinloch (2005)'a göre sınıf ortamında şiirin kullanımı veya öğrencilerin şiir yazmaya teşvik edilmesi yaratıcılık üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır. Ahenkli yapısı (Tökel, 2008, 20; Chavis, 2011, 24), içerdiği metaforlar ve benzetmeler sayesinde şiir, öğrencilerin olasılıkları görebilmesini, yeni yollarla ve ıraksak düşünebilmesini (Saccardi, 2014, 42) sağlar. Düşünme süreçlerini harekete geçirebilmesi ve ıraksak

bağlantılar kurmayı sağlaması yönüyle şiirin yaratıcı düşünme üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Ayrıca şiir, çocuklara dilin gücünden yararlanma imkânı sunarak (Güleryüz, 2006, 246) hayal gücünü ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir çocuk edebiyatı türü olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çocukların seviyesine uygun ve ilgisini çeken konularda, açık, anlaşılır, kafiye ve müzikalitesi olan, estetik ve güzel şiir örneklerinin öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin gelişmesini sağladığı da belirtilmiştir (Solmaz, 2005, 147; Göçer, 2010, 350).

Cumming (2007, 94) tarafından 10-11 yaşlarındaki öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada ise sınıf ortamında ve sınıf dışı ortamlarda öğrencilerin şiirle etkileşimi yoluyla oynadıkları dil oyunlarının sözel yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin sonuçlarına yönelik daha ayrıntılı bilgiler sunabilmek amacıyla son test uygulamasının yanı sıra öğrencilerin kendi yazılı ürünlerini ortaya koymaları da sağlanmıştır. Çünkü Adams ve Chen (2012, 349)'e göre yaratıcı düşünme süreci ortaya çıkan ürünlerin nicel özelliklerinin yanı sıra sürecin gelişimini ifade eden nitel ürünlerle birlikte ele alınmalıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların ortaya koyduğu ürünlerin içeriğinin anlaşılabilmesi için çocuk ile ürün üzerine konuşarak ürünün nasıl geliştirildiği, ne amaçla yapıldığı gibi bilgilere de ulaşılabilir. Bu nedenle bu araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri'nden elde edilen puanların anlamının daha ayrıntılı açıklanabilmesi amacıyla ilkökul öğrencilerinin yazdığı şiirler yoluyla yaratıcı düşünme süreçleri hakkında da bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

Şiir metinlerine dayalı programın uygulandığı Deney-1 grubundaki öğrencilerden onlara gösterilen resimlerden yola çıkarak özgün bir şiir yazmaları istenmiştir. Elde edilen şiirler içerik analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin yazmış olduğu şiirler genel olarak değerlendirildiğinde, dörtlükler hâlinde yazılmasına rağmen şiirlerin uyaklı olmaktan ziyade hikâyeye dilinin hâkim olduğu gözlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda ise zaman perspektifi, mekân, anlatım dili, kahramanın özellikleri ve şiirin içeriği olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Karataş (2014, 62)'a göre kurgusal bir metin zaman, mekân, olay ve kişi olmak üzere dört temel unsurdan meydana gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazdığı şiirlerde ortaya çıkan temalar kurgusal metnin özelliklerini büyük oranda karşılar niteliktedir. Ancak bu unsurlardan olay

ögesinin sınırlı kaldığı söylenebilir. Öğrencilerin yazdığı şiirlerde verilen resimlere büyük oranda bağlı kalması, özgürleşerek farklı olaylar üretmelerini engellemiştir. Bu nedenle resimlerde yer alan kahramanın görünen hareketlerinin ötesine geçemediği ve bir olay örgüsü çerçevesinde zenginleştiremediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen temalar detaylı olarak incelendiğinde zaman perspektifi açısından öğrencilerin ağırlıklı olarak olayın geçtiği ana dair şimdiki zaman dilini kullandıkları gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin verilen yönerge ile sınırlı kaldıklarını gösterebilir. Şiirde geçen mekânlar incelendiğinde öğrencilere gösterilen resimlerdeki mekânın özelliklerinin yanı sıra hayal gücünü kullanarak resimlerde yer almayan mekânlardan da söz edildiği gözlenmiştir. Anlatım dili teması altında öğrencilerin resimlerde gösterilen karakterin davranışlarını üçüncü tekil şahıs dilini kullanarak aktardıkları görülmüştür. Azınlıkta yer almasına karşın bazı öğrencilerin ise karakterin yerine geçerek birinci tekil şahıs dilini kullandıkları gözlenmiştir. Kahramanın özelliklerinin öğrenciler tarafından ayrıntılı şekilde tasvir edildiği gözlenmiştir. Bu tasvirler arasında kahramana isim verme ve kahramanın duygusal özelliklerinden söz etme gibi ayrıntılar Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sözel formunda orijinal düşünmeye işaret eden göstergeler olarak yorumlanmaktadır. Son olarak öğrencilerin şiirlerinin içeriğini oluşturan öğeler incelendiğinde öğrencilerin büyük oranda verilen resimlerin içeriği ile sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise yeni olaylar ekleme ve doğaüstü güçlere ve hayal unsurlarına yer verme yoluyla ürünlerine özgünlük ve orijinallik sağladıkları gözlenmiştir.

Nitel verilerin değerlendirilmesi sonucu öğrencilerin yönergeye bağımlı hareket etmeleri nedeniyle ortaya koydukları ürünlerde kendilerini sınırladıkları ve verilen resimlerin dışına genel olarak çıkamadıkları, özgürleşemedikleri gözlenmiştir. Oral (2012, 17)'a göre yazı tümdengelim içermelidir ve belli bir mantık sırasına bağlı kalmaya çalışılmamalıdır. Bu durum yaratıcı yazının amacına ters düşer ve yaratıcılığını yitirmiş ürünler ortaya çıkar. Demetrulias (2001, 467) ise öğrencilerin yönergeye bağımlı kalma nedenini, kültürün ve eğitim yöntemlerinin etkisi yoluyla açıklamıştır. Ona göre otoriter tutumun hâkim olduğu kültürlerde çocuklar hayal gücünü bir kenara bırakarak ebeveynlerinin, öğretmenlerinin veya diğer büyüklerinin görüşlerine uymayı tercih edebilmektedir. Eğitim faaliyetleri açısından düşünüldüğünde ise çocuğun çevresindeki kişilerin yoğun bir şekilde akademik başarı odaklı olması, bunun yanı sıra öğrencinin okul ortamında eleştirel düşünmeye,

sorgulamaya, hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanmaya imkân bulamamasının doğurduğu olumsuz sonuçlar olarak yorumlamıştır.

Yaratıcı düşünmeye sağladığı olumlu katkıdan hareketle Açık Önkaş (2009, 10) çocuk edebiyatı içerisinde şiire geniş bir yer verilmesini, kitapların bu yönde biraz daha geliştirilmesi ve zenginleştirilmesini önermiştir. Bu sayede çocukların eğitim-öğretim hayatında ve toplum içerisinde duygu yönü ve dil becerileri gelişmiş, algıları yüksek, yaratıcı düşünme gücüne sahip olarak yetişmelerine ortam hazırlanabileceğini ifade etmiştir.

4.2. Hikâye Metinlerine Dayalı Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Hikâye metinlerine dayalı olarak hazırlanan programda da şiire dayalı programa benzer şekilde temelde üç alt problem test edilmiştir. Bu araştırmanın ilk alt problemi Deney-2 ve Kontrol grubunun sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test puanları arasındaki farklılaşmanın incelenmesidir. Yapılan analizler sonucunda Deney-2 ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki farklılaşma anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durum Deney-2 ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde yaratıcı düşünme açısından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi Deney-2 grubunun sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmanın ve Kontrol grubunun sözel ve şekilsel yaratıcılık ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmanın incelenmesidir. Yapılan analizler sonucunda Deney-2 grubunun ön test puanlarına kıyasla sözel yaratıcılık son test puanları lehine $p < .01$ düzeyinde ve şekilsel yaratıcılık son test puanları lehine $p < .001$ düzeyinde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum Deney-2 grubunun son test puanlarında anlamlı bir farklılaşma, dolayısıyla ilerleme yaşandığını göstermiştir. Kontrol grubunda ise sözel yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken ($p > .05$), şekilsel yaratıcılık puanlarında ön test sonuçlarına kıyasla son test sonuçları lehine $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılmıştır. Kontrol grubu normal eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek adına bir eğitim almayan bir grup olması yönüyle sözel ve şekilsel yaratıcılık puanlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olması beklenmemektedir. Buna karşın analiz sonuçları şekilsel yaratıcılık son test puanları lehine anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Bu durumda Deney-2 grubunun şekilsel yaratıcılık son

test puanları lehine gözlenen ilerlemeyi deneysel işleme veya diğer bir deyişle yalnızca programın etkisine bağlamak mümkün görünmemektedir.

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi Deney-2 ve Kontrol grubunun sözel ve şekilsel yaratıcılık son test puanları arasındaki farklılaşmanın test edilmesidir. Yapılan analizler sonucunda sözel yaratıcılık puanlarında Deney-2 grubu lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılaşmaya ulaşılmıştır. Buna karşın şekilsel yaratıcılık puanlarında gruplar arası farklılaşma anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırmanın alt problemleri bir arada değerlendirildiğinde sözel yaratıcılık puanlarında Deney-2 grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmanın son test puanları lehine anlamlı olması nedeniyle ve son test puanları açısından Deney-2 ve Kontrol grubu arasındaki farklılaşmanın Deney-2 grubu lehine anlamlı olması nedeniyle hikâye metinlerine dayalı programın öğrencilerin sözel yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Şekilsel yaratıcılık sonuçları incelendiğinde ise son test puanlarında Deney-2 grubunun yanı sıra Kontrol grubunun puanlarında da anlamlı bir artışın olması ve Deney-2 ve Kontrol grupları arasında son test puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmaması nedeniyle hikâye metinlerine dayalı programın öğrencilerin şekilsel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Literatürde farklı yaş gruplarındaki çocuklar yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın bulgularından farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlenmiştir. Dziedziewicz ve diğerleri (2013, 87) tarafından 4-6 yaş grubu öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada çizim kitaplarının (doodle-books) kullanıldığı bir program uygulanmıştır. Programda iki kitap ve 75 kart kullanılmıştır. Kitabın okunmasının ardından kartlardaki kısa ve şaşırtıcı talimatlar yoluyla çocuklardan çeşitli resimler çizmesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir.

Hikâye metinlerine dayalı programın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin ön test-son test yoluyla değerlendirilmesinin yanı sıra öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu özgün hikâyeler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bu sayede yapılan işlemin sonuçlarına yönelik daha ayrıntılı veriler sunabilmek amaçlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda beş temaya ulaşılmıştır. Bunlar zaman perspektifi, mekân, anlatım dili, kahramanın özellikleri ve olay örgüsüdür.

Hikâye, çocukların küçük yaşlardan itibaren ilgi duyduğu çocuk edebiyatı türlerinden biridir. Hikâyelerde yer alan olay örgüsü, çocukların merak duygusunun ve hayal gücünün gelişiminde önemli rol oynar. İlkokul dönemi öncesi hikâyelerde daha çok dinleyen konumunda olan çocuklar, okuma yazma becerilerini kazanmalarının ardından kendi hikâyelerini ortaya koyma ve hayal güçlerini ifade etme olanağına sahip olurlar. Özellikle yaratıcı yazma etkinlikleri kapsamında yazılan hikâyeler, öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etmelerine imkân tanıyarak yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını sağlar (Kaya, 2013a, 92).

Yazılan hikâyelerde kullanılan zaman perspektifi incelendiğinde öğrencilerin genel olarak resimlerde verilen olayın geçtiği zamanla sınırlı kaldığı, olayın öncesi veya sonrasına dair çok az üretimde bulundukları gözlenmiştir. Mekân teması altında resimlerde yer alan evin ve doğanın özelliklerine dair tasvirler yapılmıştır. Bu tasvirlerde kimi zaman hayal gücüne yer verilerek resimde yer almayan bilgiler de hikâyeye dahil edilmiştir. Hikâyelerin anlatım dilinde yoğun olarak üçüncü tekil şahıs dili kullanılmıştır. Azınlıkta yer almakla birlikte bazı öğrencilerin kendilerini kahramanın yerine koyarak birinci tekil şahıs dili ile hikâyeyi yazdıkları ve diyaloglar kullandıkları gözlemlenmiştir. Kahramanın özelliklerinin öğrenciler tarafından ayrıntılı bir şekilde tasvir edildiği görülmüştür. Kahramanın duygusal ve bilişsel özellikleri gibi ayrıntılara yer verilmesi, öğrencilerin ürünlerine özgünlük değeri kattığını göstermektedir. Son temada öğrencilerin hikâyedeki olay örgüsünü oluştururken büyük oranda resimlerde verilenler ile yetindiği, resimlerin dışına çıkmadan, yeni eklemeler yapmaktan sakınarak hikâyelerini yazdıkları gözlenmiştir.

4.3. Şiir Metinlerine Dayalı Program ile Hikâye Metinlerine Dayalı Programın Karşılaştırılması

Şiir (Deney-1 grubu) ve hikâye (Deney-2 grubu) metinlerine dayalı olarak hazırlanan programların ayrı ayrı etkililiğinin değerlendirilmesinin ardından şiir ve hikâye programlarının hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla bazı analizler yapılmış ve elde edilen sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır. Bu bölümde sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları için ayrı ayrı olmak üzere üç alt problem test edilmiştir. Bu alt problemlerin sonuçlarına sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

Sözel yaratıcılık sonuçlarının analiz edilmesine ilişkin birinci alt problem ön test puanları açısından Deney-1 ve Deney-2 grupları arasındaki farklılaşmanın test

edilmesidir. Yapılan analizlerin sonucunda sözel yaratıcılık ön test puanlarında gruplar arası farklılaşma anlamsız bulunurken ($p > .05$), şekilsel yaratıcılık ön test puanlarında Deney-1 grubu lehine $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deneysel işlem öncesinde yaratıcı düşünme puanları açısından grupların benzer koşullara sahip olması, diğer bir deyişle ön test puanları açısından farklılaşmanın anlamlı olmaması beklenmektedir. Sözel yaratıcılık puanlarında bu koşul sağlanırken şekilsel yaratıcılık puanlarında gözlenen farklılık Deney-1 grubunun deneysel işlem öncesi daha avantajlı bir duruma sahip olduğunu göstermiştir.

Sözel yaratıcılık puanlarına ilişkin ikinci alt problem ön test ve son test sonuçlarının grup içi karşılaştırmalarının yapılmasıdır. Elde edilen sonuçlara göre Deney-1 grubunun sözel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p < .001$ düzeyinde, Deney-2 grubunun sözel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılaşmaya ulaşılmıştır. Bu alt problemin sonuçlarına şiir ve hikâye metinlerine dayalı programların her birinin ayrı ayrı etkisinin test edildiği ve tartışmasının yapıldığı yukarıdaki bölümde yer verilmiş olmasına karşın sonuçların etkililiğinin daha iyi değerlendirilebilmesi açısından bu bölümde yeniden sunulmuştur. Bu sonuçlara göre her iki deney grubunun da sözel yaratıcılık son test puanlarında anlamlı bir ilerleme yaşandığı söylenebilir.

Sözel yaratıcılık puanlarına ilişkin üçüncü alt problem ise sözel yaratıcılık son test puanları açısından Deney-1 ve Deney-2 grubunun karşılaştırılmasıdır. Yapılan analizler sonucunda sözel yaratıcılık son test puanlarında gruplar arası farklılaşma anlamsız bulunmuştur ($p > .05$). Bu durum şiir ve hikâye programlarının öğrencilerin sözel yaratıcılıkları üzerinde farklılaştırıcı bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Çıkla (2009, 65)'ya göre şiir ve hikâye tarihte bilinen ilk edebi türler olması yönüyle zaman içinde birbiriyle girdikleri etkileşim sonucunda manzum hikâye, öyküsel şiir gibi ortak türler oluşturmuşlardır ve bu nedenle şiir ve hikâye arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada da Deney-1 ve Deney-2 grupları arasında sözel yaratıcılık becerilerinin gelişimi açısından belirgin bir farklılığın olmaması bu iki türün benzerliğine bağlanabilir. Ayrıca Temizyürek ve Delican (2016, 842)'a göre şiir ve hikâye MEB Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin en fazla karşılaştıkları iki tür olması yönüyle de bu araştırmada kullanılan programlar açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamış olabilir.

Şekilsel yaratıcılık puanları açısından da şiir ve hikâye metinlerine dayalı programlarının etkililiğinin kıyaslanması kapsamında üç alt problem test edilmiştir. Birinci alt problem ön test puanları açısından gruplar arası farklılaşmanın test edilmesini içermektedir. Yapılan analizler sonucunda şekilsel yaratıcılık ön test puanları açısından Deney-1 ve Deney-2 grubu arasındaki farklılaşma anlamsız bulunmuştur ($p > .05$). Dolayısıyla deneysel işlem öncesinde şekilsel yaratıcılık açısından grupların benzer bir düzeye sahip olduğu söylenebilir.

Şekilsel yaratıcılık puanları açısından incelenen ikinci alt problem ön test ve son testler açısından grup içi farklılaşmaların karşılaştırılmasıdır. Buna göre Deney-1 grubunun şekilsel yaratıcılık ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p < .001$ düzeyinde, Deney-2 grubunun ön test puanlarına kıyasla son test puanları lehine $p < .001$ düzeyinde anlamlı farklılaşmaya ulaşılmıştır.

Şekilsel yaratıcılık puanlarına ilişkin üçüncü alt problem ise son test puanları açısından Deney-1 ve Deney-2 grupları arasındaki farklılaşmanın karşılaştırılmasıdır. Yapılan analizlerin sonucunda gruplar arası farklılaşma anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Dolayısıyla şiir ve hikâye programları öğrenciler üzerinde şekilsel yaratıcılık açısından farklılaştırıcı bir etki oluşturmamıştır.

4.4. Öneriler

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde şiir ve hikâye metinlerine dayalı olarak hazırlanan iki farklı programın etkisinin incelendiği bu araştırmada şiir ve hikâye metinlerine dayalı programların öğrencilerin sözel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle alandaki uygulamacılara ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

➤ Uygulamacılara Dönük Öneriler

Uygulamalar sırasında tecrübe edilen durumlar sonucu uygulamacılara yol gösterici olması açısından bazı öneriler sunulmaktadır. Bunlar şu şekilde aktarılabilir:

1. Bu araştırmadaki bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme amacıyla dersleri şiir ve hikâye metinleri ile

zenginleştirmeleri ve öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlamaları önerilebilir.

2. Sınıf ortamındaki etkinliklerde öğrencilerin yapılandırılmamış ve/veya yarı yapılandırılmış materyallerden ürünler geliştirmeleri, eserler ortaya koymaları teşvik edilebilir.
3. Yaratıcılık bir kapasite olmakla birlikte yaratıcılığın davranışa dönüşmesini engelleyen çeşitli etmenler olabilir. Bu nedenle ebeveynlerin, eğitimcilerin ve çocuğun yetiştirilmesinde rol alan diğer kişilerin baskılayıcı olmak yerine çocuğun farklılıklarına hoşgörü ile yaklaşması sağlanabilir.
4. Çocuğun yaratıcı düşünme performansının geliştirilmesinde yaşadığı duygusal ve kültürel engellerin anlaşılması ve bu engellerin üstesinden gelmesini sağlamak önem taşımaktadır.
5. Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici programların ilkökul öğretmenlerinin kullanımına sunulması, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilir.
6. Araştırmadaki şiir ve hikâye programlarında kullanılan metin ve etkinliklerin farklı yaş gruplarının gelişimsel özelliklerine göre düzenlenmesiyle bu programlar farklı sınıf seviyelerinde uygulanabilir.

➤ Araştırmacılara Dönük Öneriler

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Dolayısıyla araştırmacılara bu sınırlılıklardan hareketle öneriler sunulmuştur. Gelecek araştırmalarda bu sınırlılıklar da gözönünde bulundurularak bahsedilen öneriler dikkate alınabilir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Bu araştırma deneysel desen ile yürütülmüştür. Ancak elde edilen sonuçların nedensellik bağıını artırmak amacıyla boylamsal desen yoluyla öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin nasıl geliştiği incelenebilir.
2. Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu sebepten elde edilen sonuçların genellenebilirliği seçkisiz örnekleme yöntemlerine göre daha sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinin kullanılması sonuçların genellenebilirliğini artırabilir. Ayrıca bu araştırmada deney gruplarının ve kontrol grubunun oluşturulmasında sınıf

- şubeleri kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda deney ve kontrol gruplarına seçilecek öğrencilerin atamasında da olasılığa dayalı yöntemler kullanılabilir.
3. Bu araştırmanın örneklemini ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. İlkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin betimlenmesi ve gelişimlerinin incelenmesi açısından yapılacak araştırmalarda diğer sınıf düzeylerinden öğrencilerin de dâhil edilmesi sonuçların genellenebilirliğini ve kapsayıcılığını artırabilir.
 4. Bu çalışmada şiir ve hikâye metnlerinin yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisi incelendiğinden gelecek araştırmalar farklı metin türleri üzerinde yapılabilir.
 5. Bu araştırma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve performanslarını ölçmeye yönelik Türkçe literatürde geliştirilecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu fark edilmiştir. Gelecek araştırmalarda ilkokul düzeyinde kullanılabilecek yaratıcı düşünmeyi değerlendirmeye olanak tanıyan ölçme araçlarının geliştirilmesi konusuna odaklanılabilir.
 6. Sınıf ortamında yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin önemi bu çalışmayla ortaya konulmuştur; ancak literatürde yer alan diğer çalışmalarda aile desteğinin öneminden bahsedilmekte olup, gelecek araştırmalarda sınıf içi çalışmaların yanı sıra aile desteği değişkenini içeren çalışmaların yapılması daha bütüncül bir bakış açısı sunacağından çocuğun yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde ilgili tarafların iş birliği içinde çalışmaları sağlanabilir.
 7. Bu çalışmada şiir ve hikâye metnlerine dayalı programların uygulanması sonucu öğrencilerin şekilsel yaratıcılığının yeterli düzeyde gelişmediği görüldüğünden programa şekilsel yaratıcılığı artırmaya yönelik etkinlikler eklenebilir.
 8. Gelecek araştırmalarda çocuk edebiyatı metnlerinin kullanımının yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki uzun vadeli etkisini test edebilmek amacıyla deneysel desen kapsamında izleme çalışmalarına yer verilebilir. Bu sayede deneysel işlemin etkisi bir seyir hâlinde sunulabilir.

5. KAYNAKÇA

- Açık Önkaş, Nilgün. 2009. Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Şiirin Yeri. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 23: 1-12.
- Adams, Margaret L., Jie Qi Chen. Understanding Young Children's Kinds of Creating. 2012. In Olivia Saracho, Bernard Spodek (Ed.) **Comtemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education** (343-354). North Carolina: Information Age Publishing.
- Altınköprü, Tuncel. 2003. **Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?** İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Arıcı, Ali Fuat. 2018. **Çocuk Edebiyatı ve Kültürü**. Ankara: Pegem Akademi.
- Arseven, Tülin. 2005. Mesaj Açısından Çocuk Kitapları. **Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı**: 104-105.
- Aslan, Esra. 2001a. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. s. 14: 19-40.
- Aslan, Esra. 2001b. Kavram Boyutunda Yaratıcılık. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 2. s. 16: 15-21.
- Aytaş, Gıyasettin. 2006. Edebî Türlerden Yararlanma. **Milli Eğitim Dergisi**. c. 34. s. 169: 1-19.
- Baer, John. 2011. How Divergent Thinking Tests Mislead us: Are the Torrance Tests Stil Relevant in the 21st Century? The Division 10 Debate. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**. c. 5. s. 4: 309 –313.
- Baki, Adnan, Tuba Gökçek. 2012. Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 11. s. 42: 1-21.
- Balina, Marina. 2008. Creativity Through Restraint: The Beginnings of Soviet Children's Literature. Marina Balina, Larissa Rudova (Ed.), **Russian Childrens Literature and Culture** içinde (1-19). New York: Routledge.
- Baysal, Z. Nurdan, N. Bircan Kaya, Gökçen Üçüncü. 2013. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Eğitim Bilimleri Dergisi**. s. 38: 55-64. doi: 10.15285/EBD.2013385566
- Berk, Laura E. 2006. Cognitive and Language Development. Laura E. Berk (Ed.) **Child Development** içinde. Boston: Pearson.

- Beyzaei, Mohammad Javad Erfani, Nasereh Mohaghar. 2016. Children's Literature & Creativity. **International Journal of Humanities and Cultural Studies**. c. 1. s. 1: 2292-2300.
- Bilgin, Nuri. 2014. **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Şener, Ömay Çokluk, Nilgün Köklü. 2016. **Sosyal Bilimler İçin İstatistik**. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, Münevver, Neriman Aral. 2011. Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. **Kuramsal Eğitimbilim**. c. 4. s. 1: 137-145.
- Chavis, G. Gabriel. 2011. **Poetry and Story Therapy: The Healing Power of Creative Expression**. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chew, F. Peng, Khai L. Eau. 2017. Creativity Teaching through E-book Reading Program among the Children in Malaysia. **Advanced Science Letters**. c. 23 s. 3: 2043-2047. doi: 10.1166/asl.2017.8588
- Craft, Anna. 2001. An Analysis of Research And Literature on Creativity in Education. **Qualifications and Curriculum Authority**: 1-37.
- Creswell, John W. 2003. **Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crippen, Martha. 2012. **The Value of Children Literature**. <https://www.luther.edu/oneota-reading-journal/archive/2012/the-value-of-childrens-literature/> [13.02.2018]
- Cemiloğlu, Mustafa. 2004. **Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Aktüel Yayınevi.
- Cumming, Rachel. 2007. Language Play in the Classroom: Encouraging Children's Intuitive Creativity with Words Through Poetry. **Literacy**. c. 41. s. 2: 93-101.
- Çelebi Öncü, Elif. 2012. Bireysel Yaratıcılığı Geliştirici Etkinlikler ve Okul Öncesinde Yaratıcı Uygulamalar. Elif Çelebi Öncü (Ed). **Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi** içinde (208-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, Zeynep. 2012. Yaratıcılığın Gelişimi. Elif Çelebi Öncü (Ed.), **Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi** içinde (82-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Çıkla, Selçuk. 2009. Şiir ve Hikâyenin Çevresinde Oluşan İki Tür: Manzum Hikâye ve Öykü Şiir. **TÜBAR**. s. 25: 51-85.
- Çocuk Koruma Kanunu**. 2005. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050715-1.htm> [27.03.2019]
- Davaslıgil, Ümit. 1989. Yaratıcılık ve Oyun. **Eğitim ve Bilim**, c. 13. s. 71: 24-32.

- Demetrulias, Diana Mayer. 2001. Developing Intellectual Creativity Through Children's Literature for Preschoolers Through Third Grade. **Education**, c. 112. s. 3: 464-468.
- Demiray, Kemal. 1969. **Türkçe Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Doğan, Nuri. 2011. Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Özcan Demirel (Ed.), **Eğitimde Yeni Yönelimler** içinde (167-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Dziedziewicz, Dorota, Dorota Oledzka, Maciej Karwowski. 2013. Developing 4- to 6- Year-Old Children's Figural Creativity Using a Doodle-Book Program. **Thinking Skills and Creativity**. s. 9: 85-95. doi: 10.1016/j.tsc.2012.09.004
- Ediger, Mark. 1994. **Creative Writing in the Language Arts: Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays), Teaching Guides for Teacher**. (ERIC Document Reproduction Service No: ED370130).
- Edgington, William D. 2002. To Promote Character Education, Use Literature for Children and Adolescents. **The Journal of Social Studies**. c. 93. s. 3: 113-116.
- Erden, Münire, Yasemin Akman. 2009. **Eğitim Psikolojisi**. 18. bs. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- French, Jane. 2002. Social Interaction in Classroom. Colin Rogers, Peter Kutnick (Ed.), **The Social Psychology of the Primary School** içinde (31-48). New York: Routledge.
- Giorgis, Cyndi, Nancy J. Johnson, Annamarie Bonomo, Chrissie Colbert, Angela Conner, Gloria Kauffman, Dottie Kulesza. 1999. Children's Books: Visual Literacy. **The Reading Teacher**. c. 53. s. 2: 146-153.
- Glaveanu, V. Petre. 2011. Children and Creativity: A Most (un) Likely Pair? **Thinking Skills and Creativity**. c. 6. s. 2: 122– 131.
- Göçer, Ali. 2010. Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma. **TÜBAR**. s. 27: 342-369.
- Gönen, Mübeccel, Selay Uzman, Nur Akçin, Nermin Özdemir. 1993. Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c. 17. s. 89: 64-71.
- Greene, Jennifer C., Valerie J. Caracelli, Wendy F. Graham. 1989. Toward A Conceptual Framework For Mixed-Method Evaluation Designs. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, c. 11, s. 3: 255-274.
- Güleryüz, Hasan. 2006. **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. 3. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Honig, A. Sterling. 2000. **Promoting Creativity in Young Children**. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442548.pdf> [24.02.2019]

- Işık, A. Derya, Hüseyin Uysal, Emine Akosmanoğlu, Abdulhadi Bilir. 2015. İlkokul Eğitiminin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 2. s. 4: 358-367.
- İçişleri Bakanlığı, İstanbul Valiliği. [14.05.2019]. <http://www.istanbul.gov.tr/ilcelerimiz>
- İpşiroğlu, Zehra. 2006. **Yaratıcı Yazma**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kanematsu, Hideyuki, Dana M. Barry. 2016. Theory of Creativity. In Hideyuki Kanematsu, Dana M. Barry (Ed.), **STEM and ICT Education in Intelligent Environments** (9-13). New York: Springer.
- Karataş, Evren. 2014. Çocuk Edebiyatında “Karakter” Kavramı. **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 33: 60-79.
- Karatay, Halit. 2007a. Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 5. s. 3: 463-475.
- Karatay, Halit. 2007b. Değer Aktarımı Açısından Yerli ve Yabancı Çocuk Edebiyatı Ürünleri. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 10-15 Eylül 2007. Ankara.
- Karatay, Halit. 2011. Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. **Turkish Studies**. c. 6. s. 1: 1398-1412.
- Kasof, Joseph, Chuansheng Chen, Amy Himsel, Ellen Greenberger. 2007. Values and Creativity. **Creativity Research Journal**, c. 19. s. 2-3: 105-122.
- Kaya, Bengisu. 2013a. Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**. c. 1. s. 2: 89-101.
- Kaya, Meral. 2013b. Okuma-Yazma Öğretiminde Şiir. **Dil ve Edebiyat Dergisi**. c. 10. s. 1: 50-96.
- Kim, Kyung Hee. 2011. The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. **Creativity Research Journal**, c. 23. s. 4: 285-295.
- Kinloch, Valerie F. 2005. Poetry, Literacy, and Creativity: Fostering Effective Learning Strategies in an Urban Classroom. **English Education**. c. 37. s. 2: 96-114.
- Kolcu, A. İhsan. 2006. **Öykü Sanatı**. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Korbin, Jill E. 2002. Culture and Child Maltreatment: Cultural Competence and Beyond. **Child Abuse & Neglect**. s. 26: 637-644.
- Kozbelt, Aaron, Ronald A. Beghetto, Mark A. Runco. 2010. Theories of creativity. In James C. Kaufman ve Robert J. Sternberg (Ed.), **The Cambridge**

Handbook of Creativity (20-47). New York: Cambridge University Press.

Kuçlu, Eren. 2019. Altı-On Yaş Arasındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kutnick, Peter. 2002. Social Development of the Child and the Promotion of Autonomy in the Classroom. In Colin Rogers, Peter Kutnick (Ed.), **The Social Psychology of the Primary School** (110-130). New York: Routledge.

Lee, Y. Ju, Sherry B. Bain, R. Steve McCallum. 2007. Improving Creative Problem-Solving in a Sample of Third Culture Kids. **School Psychology International**. c. 28 s. 4: 449-463. doi: 10.1177/0143034307084135

Leopold, W. Daniel. 1972. Creativity and Education: Some Theories and Procedures to Enhance the Development of Creativity within a Classroom Setting. Doktora Tezi. University of Massachusetts.

Lickona, Thomas. 1993. The Return of Character Education. **Educational Leadership**. s. 51: 6-11.

Ludwig, Arnold M. 1992. Culture and Creativity. **American Journal of Psychotherapy**. c. 46. s. 3: 454-469. doi:10.1176/appi.psychotherapy.1992.46.3.454

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). 2018. **Türkçe Dersi Öğretim Programı**. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Gaziosmanpaşa İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü. Erişim: <https://gaziosmanpasa.meb.gov.tr/> [14.05.2019]

Memiş, Aysel, Esra Sever, Metin Bozkurt. 2016. Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Drama Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yardımseverlik Tutumlarına Etkisi. **Turkish Studies**. c. 11 s. 3: 1685-1702.

Meriç, Cemil. 1987. Çocuk Edebiyatı-2. **Türk Dili**. 13-16. <http://earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11498/10865/001581331010.pdf?sequence=3> [06.02.2019]

Morgan, Sharon, Jill Forster. 1999. Creativity in the Classroom. **Gifted Education International**. s. 14: 29-43.

Myers, Ronald E., E. Paul Torrance. 1961. Can Teachers Encourage Creative Thinking? **Education Leadership**, s. 19: 156-159.

Neydim, Necdet. 1998. **Çocuk ve Edebiyat-Çocukluğun Kısa Tarihi, Edebiyatta Çocuk Figürleri**. İstanbul: Bu Yayınevi.

Oğuzkan, A. Ferhan. 2000. **Çocuk Edebiyatı**. 6. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Okay, M. Orhan. 1990. **Sanat ve Edebiyat Yazıları**. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Okday, Ayla, Özgül Polat Unutkan. (Ed.) 2007. **İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış**. İstanbul: Morpa.
- Okutan, N. Şermin. 2012. Karma ve İzole Yaş Gruplarında Verilen Okul Öncesi Eğitiminin 4-6 Yaş Grubu Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Yaratıcılık Performanslarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onur, Dilara. 2018. Psikoloji Kuramları ve Yaratıcılık İlişkisi. **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 8. s. 1: 145-156.
- Oral, Günseli. 2012. **Yine Yazı Yazıyoruz**. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Ömeroğlu, Esra, Ayşe Turla. 2001. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. s. 151: 49-53.
- Özdemir, Murat. 2010. Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 11. s. 1: 323-343.
- Öztürk, Ergün. 2001. Yaratıcılık ve Eğitim. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 1: 158-164.
- Palamut, İlkey. 2008. Hikâye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Paquette, Dede, John Ryan. 2000. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cmskids/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf [17.02.2019]
- Rogers, Carl. 2011. **Kişi Olmaya Dair**. 1. bs. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Runco, Mark A. 2014. **Creativity Theories and Themes: Research, Development and Practice**. 2. bs. London: Elsevier.
- Saccardi, Marianne. 2014. **Creativity and Children's Literature: New Ways to Encourage Divergent Thinking**. California: Libraries Unlimited.
- Sağlam, Mehmet, Neriman Aral. 2016. Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları. **Çocuk ve Medeniyet Dergisi**. c. 1. s. 2: 43-56.
- San, İnci. 1979. **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Santrock, John W. 2014. Orta ve Geç Çocuklukta Fiziksel ve Bilişsel Gelişim. **Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi** içinde (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Scott, Ginamarie, Lyle E. Lerizt, Micheal D. Mumford. 2004. The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. **Creativity Research Journal**. c. 16. s. 4: 361-388.

- Şeker, Murat. 2011. **İstanbulda Yaşam Kalitesi Araştırması**. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Şencan, Zeynep. 2015. SPSS’te Output Analizi. Doktora Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Senemoğlu, Nuray. 2009. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, Sedat. 2006. Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, 04-06 Ekim 2006)**. Ankara.
- Sever, Sedat. 2003. **Çocuk ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Solmaz, Yusuf. 2005. **Şiir İçten Gelen Bir Şeydir**. Ankara: Kül Yayınları.
- Sözer Çapan, Aylin. 2014. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Bir Eğitim Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Starke, Kathryn. 2012. Encouraging Creativity in Children. **The Digest Education**. c. 78. s. 4: 57–59.
- Styles, Morag. 2004. Poetry. In Peter Hunt (Ed.) **International Companion Encyclopedia of Children’s Literature** (396-417). London: Rotledge.
- Şen-Baz, Dünya, Burak Baz. 2018. İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. **V. International Eurasian Educational Research Congress Bildiriler, 02-05 Mayıs 2018**. Antalya: Akdeniz Üniversitesi: 50- 58.
- Şen, Dünya. 2016. Farklı Mesleki Tercihi Olan Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri, Kişilik Özellikleri ve Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Tacettin. 2014. Çocuk Edebiyatı Tarihine Ön Söz. **Türk Dili**. 15-58. <http://www.tdk.gov.tr/images/Tacettinsimsek.pdf> [05.02.2019]
- Şirin, Mustafa Ruhi. 2016. Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı Edebiyatın Amacı ve İşlevi. **Türk Dili Dergisi**: 12-31.
- Şirin, Mustafa Ruhi. 2000. **Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, Mustafa Ruhi. 1998. **Çocuğa Adanmış Konuşmalar**. İstanbul: İz Yayınları.
- Tan, A. Girl, Christoph Perleth. 2015. An Introduction to the Volume of Creativity, Culture and Development. In A. Girl Tan, Christoph Perleth (Eds). **Creativity, Culture and Development** (1-12). New York: Springer.

- Tavşancıl, Ezel, A. Esra Aslan. 2001. **İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri**. 1. bs. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı. 2018. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Temizkan, Mehmet. 2011. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 11. s. 2: 919-940.
- Temizkan, Mehmet. 2010. Türkçe Öğretimine Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. c. 27. s. 27: 621-643.
- Temizyürek, Fahri, Burak Delican. 2016. İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 5. s. 3: 842-856. doi: 10.14686/buefad.v5i3.5000192300
- Torrance, E. Paul. 1972. Can We Teach to Children Think Creatively? **The Journal of Creative Behavior**: 6, 114-143.
- Tökel, İbrahim. 2008. Gökhan Akçiçek'in Çocuk Şiirlerinin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tüfekçi Can, Dilek. 2012. Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Araştırma: Tanımlar, Türler ve Teoriler. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi.
- Ulaş, A. Halim, Gökçe Tedik, Oğuzhan Sevim. 2014. İlkokul 4. Sınıfta Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi. **A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**. s. 52: 331-350.
- Uludağ, Erdoğan. 2009. Çocuk Edebiyatı ve Klâsik Dönem Örneğinde Nabi'nin Hayriyye'si. **Turkish Studies**. c. 4. s. 7: 774-795.
- Üstündağ, Tülay. 2011. **Yaratıcılığa Yolculuk**. 5. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Wasti, S. Arzu, Selin Eser Erdil. 2007. Bireycilik ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve INDCOL Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi. **Yönetim Araştırmaları Dergisi**. s. 7: 39-66.
- Weber, Robert P. 1989. **Basic Content Analysis**. London: Sage.
- Yazıcı, Elçin, Adalet Kandır, Münevver Can Yaşar. 2014. Duyu Eğitimi Programının Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. **Akademik Bakış Dergisi**. s. 40: 163-180.
- Yetkin, Suut Kemal. 2007. **Estetik Doktrinler**. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Yıldırım, Binnur. 2006. Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

- Yonge, George D. 1975. Time Experiences, Self-Actualizing Values, and Creativity. **Journal of Personality Assesment**, c. 39. s. 6: 601-606.
- Yüksel, Y. Büşra. 2018. Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Yaratıcılık Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık Ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zornado, Joseph L. 2002. **Inventing the Child Culture, Ideology and the Story of the Child**. New York: Garland.

EKLER

Ek 1. Çocuk Edebiyatı Metinlerine Dayalı Atölye Programı-Şiir

Birinci Hafta

Kazanımlar

1. Programın genel amacını ve kurallarını kavrar.
2. Okuduğu şiir hakkında sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir.
3. Okuduğu şiiri canlandırır.

Materyaller

1. Hoca'nın Hindisi isimli şiir
2. Yazı tahtası
3. Kâğıt ve kalem

Yöntem-Teknikler

Metin Haritası

Rol Oynama

Uygulama

1. Öğrenciler programın içeriği hakkında bilgilendirilir. (Sevgili öğrenciler, bugün sizlerle şiirlere dayalı etkinliklere başlayacağız. Bu etkinlikler beş hafta sürecek. Her hafta çarşamba günleri iki ders boyunca şiirler okuyup etkinlikler yapacağız.)
2. Program süresince öğrencilerin uyması beklenen kurallar açıklanır. (Grup kuralları için Ek 5'e bakınız.)
3. Dikkat çekme: "Sizce tüm canlılar aynı özelliklere mi sahiptir?" sorusu ile öğrencilerin konuya dikkati çekilir. Verilen cevapların nedenleri tartışılır.
4. Güdüleme: Herkesin farklı özelliklere sahip olduğu, bir insanın sevdiği ve sevmediği, yapmaktan hoşlandığı ya da hoşlanmadığı, iyi yapabildiği veya yapamadığı birçok şey olabileceğinden söz edilir. (Öğretmen "Tüm canlılar ve insanlar farklı özelliklere sahiptir ve bu durum bizim için bir zenginliktir. Herkes farklı alanlarda bilgi ve yetenek sahibi olabilir, bambaşka şeylere ilgi duyabilir. Bu şekilde her insan kendisinin belirlediği birçok konuda güzel katkılar sunabilir. Bizim yapmamız gereken en önemli iş herkesin farklı özelliklere sahip olduğunun bilincinde olarak bu farklılıklara saygı duymaktır." der.)
5. Gözden geçirme: Öğrenciler, bu atölyede şiir okuma yoluyla kazandırılması istenen hedeften haberdar edilir. ("Çocuklar, bu derste Hoca'nın Hindisi

- isimli şiiri okuyacak ve sonrasında şiirin bir haritasını çıkaracağız. Daha sonra ise canlandırmasını yapacağız.”)
6. Uygulamaya geçiş: Hoca’nın Hindisi başlıklı şiir her bir öğrenciye verilir. Önce sessiz, sonra paylaşarak okuma yapılır. Şiirin okunmasının ardından şiir haritası çıkarılarak şiirin konusu üzerinde tartışılması sağlanır. (“Çocuklar şimdi paylaşarak okuma yapacağız. Kim şiiri okumaya başlamak ister?” sorusundan sonra gönüllü öğrencilere şiir beş-altı mısralık parçalara ayrılarak okutulur. Şiir baştan sona toplamda iki kez okutulur.)
 7. Şiirde geçen kahramanlar, olay, yer ve zaman şiir haritası şeklinde yazılır. (“Çocuklar, bu şiirin haritasını çıkarmaya ne dersiniz? Peki şiir haritasına neleri yazmamız gerektiğini kimler bana söyleyebilir? Herkes şiir kâğıdındaki boş yere şiir haritasını yazabilir mi?” sorularına gelen cevapların ardından öğretmen doğru cevapları onaylar ve öğrenciler cevaplarını kâğıtlarına yazarken söylenenlerde eksik kaldıysa bunları da kendisi tamamlayarak tahtaya şiir haritasında yer alan kahramanlar, olay, yer ve zaman öğelerini yazar. Her bir ögenin şiirdeki karşılığı gönüllü öğrencilerin cevapları ile bulunur.)
 8. Şiirin canlandırması gönüllü öğrenciler tarafından yapılır. (“Şiir haritasını çıkardığımıza göre görev paylaşımı yaparak şiiri canlandırmaya ne dersiniz? Kimler bu canlandırmada görev almak ister?” sorularından sonra gönüllü öğrenciler seçilerek aralarında rol paylaşımı yapılır ve canlandırma gerçekleştirilir.)
 9. Atölyenin özeti yapılarak sonlandırılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle Hoca’nın Hindisi şiirini okuyup şiir haritasını çıkardık ve ardından canlandırmasını yaptık. Papağan ve hindinin birbirinden farklı özellikleri olmasına rağmen Hoca nasıl davrandı? Daha farklı davranabilir miydi? Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der ve öğrencilerin fikirlerini belirtmelerinden sonra atölyeyi sonlandırır.)

İkinci Hafta

Kazanımlar

1. Okuduğu şiir hakkında sorular sorar ve sorulanları cevaplar.
2. Okuduğu şiiri hayal gücünü kullanarak resmeder.
3. Verilen şiirin içeriğine uygun başlık belirler.

Materyaller

1. Kanatlı Düşler isimli şiir
2. Yazı tahtası
3. Kâğıt, kalem, boya kalemleri

Yöntem-Teknikler

Özgün Başlık Yazma
Özgün Resim Yapma

Uygulama

1. Dikkat çekme: “Sizce yetenek ne demektir?” sorusu ile öğrencilerin dikkati çekilir. Verilen cevapların üzerinde tartışılır. (Öğretmen “Yeteneğin ne

olabileceği üzerine konuştuğumuza göre şimdi İlköğretim Türkçe Sözlük'ten yetenek kelimesini bulup tanımını okuyabiliriz.” der. Öğrencilerden kendi sözlüklerini kullanarak yeteneğin tanımını bulmalarını bekler ve ardından TDK tanımını yaparak yeteneği açıklar. “TDK Türkçe Sözlük: Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği”)

2. Güdüleme: Yeteneklerin farkında olmanın ve geliştirmenin öğrencilere kazandıracağı faydalardan söz edilir. (Öğretmen “İnsanların birbirinden farklı alanlarda yetenekleri olabilir. Tüm yetenekler değerlidir. Önemli olan bu yeteneklerin farkına varmak ve geliştirmeye çalışmaktır. Bu durum herkesin yeteneğini kullanabildiği işlerde başarılı ve mutlu olmasını, işini iyi yapabilmesini sağlar.” der.)
3. Gözden geçirme: Öğrenciler, bu atölyede kazandırılması istenen hedeften haberdar edilir. (Öğretmen “Çocuklar, bu derste bir şiir okuyacak ve bu şiire uygun kendi başlıklarımızı belirleyeceğiz. Daha sonra ise hayal gücümüzü de kullanarak bu şiire uygun bir kitap kapağı resmi yapacağız.” der.)
4. Uygulamaya geçiş: Kanatlı Düşler başlıklı şiir başlığı yazılmamış olarak her bir öğrenciye verilir. Önce sessiz olarak, sonra paylaşarak okuma yapılır. Okumanın ardından tüm öğrencilerden şiire özgün başlıklar bulması istenir. (Öğretmen sessiz ve paylaşarak okumanın ardından, “Sizlere dağıttığım şiirin başlığı unutulmuş. Herkes şiirin içeriğine uygun, tamamen kendi fikri olan bir başlık yazabilir mi?” der.)
5. Öğrencilerden “Bu şiirin bir kitapta olduğunu varsayarsak ve sizden bu şiir kitabına bir kapak resmi çizmeniz istenseydi nasıl bir resim çizerdiniz? Hadi hepimiz hayal gücümüzü kullanarak on dakika içinde bitirebileceğimiz bir resim yapalım.” diyerek resim çizmeleri istenir.
6. Verilen süre içerisinde tüm öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra gönüllü öğrencilerden tahtaya gelerek resmini anlatması istenir. Resmini anlatan öğrenci sıra aralarında dolaşarak yaptığı resmi arkadaşlarına da gösterir ve birkaç öğrencinin resmi üzerinde bu şekilde tartışılır.
7. Son olarak atölyenin özeti yapılarak sonlandırılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle okuduğumuz şiire uygun kendi başlıklarımızı belirledik ve hayal gücümüzü kullanarak şiirin bulunduğu kitaba bir kapak resmi yaptık. Size göre şiirimizdeki kahramanın nasıl bir yeteneği var? Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der ve öğrencilerin fikirlerini belirtmelerinden sonra atölyeyi sonlandırır.)

Üçüncü Hafta

Kazanımlar

1. Okuduğu şiirden ne anladığını ifade eder.
2. Okuduğu şiirde önemli noktaları fark eder.
3. Yazma çalışmaları yapar.
4. Yazma stratejilerini uygular.

Materyaller

1. Büyümek isimli şiir
2. Bilgisayar ve projeksiyon
3. Yazı tahtası
4. Kâğıt ve kalem

Yöntem-Teknikler

Metne Alternatif Son Yazma

Kavram Haritası (Olay Zinciri)

Uygulama

1. Dikkat çekme: “Sizce bağımsızlık ne anlama gelmektedir?” sorusu ile öğrencilerin dikkati çekilir ve alınan cevapların üzerinde tartışılarak bağımsızlık değeri hakkında kısaca bilgi verilir. (Öğretmen “Çocuklar bağımsızlık kelimesinin anlamını İlköğretim Türkçe Sözlük’ten yararlanarak da bulabiliriz.” der ve çocukların tanımı bulup okumasının ardından kendi tanımını yapar. ‘TDK Türkçe Sözlük: Bağımsız olma durumu, istiklal’)
2. Güdüleme: Bağımsızlığın bireyler için öneminden söz edilir. (“Öğretmen “İnsanların birlikte çalışabilmesi kadar birbirinden bağımsız olabilmesi de önemli bir değerdir. Tüm insanlarla iyi geçinmek, onlarla güzel ilişkiler kurmak çok önemlidir. Bunun yanı sıra kendi işlerimizi ve ihtiyaçlarımızı kendimiz görebilmek son derece kıymetlidir.” der.)
3. Gözden geçirme: Atölyede ne öğrenecekleri hakkında bilgi verilir. Öğretmen “Çocuklar, bugün bir şiir okuyacak ve bu şiiri bir noktada yarım bırakacağız. Ardından şiirin farklı şekilde devam ettiğini varsayarak kendi şiirlerimizi yazacağız.” der.)
4. Uygulamaya geçiş: Büyümek isimli şiir projeksiyon yardımıyla yazı tahtasına yansıtılır ve öğretmen tarafından okunur. Şiirin kavram haritası öğretmen tarafından adım adım tahtaya çizilir ve çocukların dikkati bu kavram haritasına çekilir.
5. Öğretmen tüm öğrencilere boş kâğıtlar verir ve sınıfa şu soruyu yöneltir: “Çocuklar bu şiirde çiçeklerin yürümeyi öğrendiklerinde bahçeye çıkacakları ifade edilmişti. Ancak çiçekler yürümeyi öğrendiklerinde bahçeye çıkmak yerine farklı bir yol tercih etseler bu şiir sizce nasıl devam ederdi? Lütfen herkes verdiğim kâğıtlara kendi şiirinin devamını yazsın.” denilerek öğrencilerden hayal güçlerini kullanarak özgün bir şiir yazmaları istenir. (Kavram haritası için Ek 6’ya bakınız).
6. Şiir yazımı bittikten sonra gönüllü öğrencilerden yazdıkları şiirleri okumaları istenir ve paylaşımlar üzerinde tartışılarak bağımsızlık değeri ile ilişki kurulur. (“Neden böyle düşündünüz? Nasıl böyle bir ilişki kurdunuz?”)
7. Son olarak atölyenin özeti yapılarak atölye sonlandırılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle okuduğumuz ve yarıda bıraktığımız şiiri kendi hayal gücümüzü kullanarak, farklı bakış açılarıyla tamamladık. Çiçekler yürümeyi öğrenip bağımsız olunca ne yaptı? Size göre bağımsız olmak önemli midir? Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der ve öğrencilerin fikirlerini belirtmelerinden sonra atölyeyi sonlandırır.)

Dördüncü Hafta

Kazanımlar

1. Grup çalışması yapar.
2. İş birliği yapmanın önemini kavrar.

Materyaller

1. Baba başlıklı şiir
2. Bilgisayar ve projeksiyon
3. Yazı tahtası
4. Kâğıt ve kalem

Yöntem-Teknikler

Altı Şapkalı Düşünme
Balık Kılıcı

Uygulama

1. Dikkat çekme: “İnsanlar birbirleriyle iş birliği yapmazsa neler olabilir?” sorusu ile öğrencilerin dikkati çekilir. Gelen cevaplar üzerinde tartışılır.
2. Güdüleme: İş birliğinin faydalarından söz edilir. (Öğretmen “İnsanlar birbirinden bağımsız olabildiği gibi birlikte çalışabilmesi de önemli bir değerdir. Tek başımıza üstesinden gelemeyeceğimiz birçok işi başkalarıyla iş birliği sağlayarak çözebiliriz. Böylece hem aramızdaki ilişkiler güçlenir hem de işlerimizi çok daha kolay ve rahat halletmiş oluruz. Aynı durum bizim başka insanlarla iş birliği yaparak onlara yardımcı olduğumuz durumlarda da geçerlidir. Bu tür durumlarda her iki taraf da kazançlı çıkmış olur.” der.)
3. Gözden geçirme: Atölye çerçevesinde iş birliği ile ilgili kazanımlar elde edileceğinden söz edilir. (Öğretmen “Çocuklar, bugün bir şiir okuyacak ve okuduğumuz bu şiirden yola çıkarak altı şapkalı düşünme tekniğini uygulayacağız. Gruplara ayrılacak ve her gruba sembolik renklerde şapkalar vereceğiz. Ardından da şiirimize altı farklı yönden bakmaya çalışacağız.” der.)
4. Uygulamaya geçiş: Baba başlıklı şiir basılı olarak öğrencilere dağıtılır. Bu şiir önce bireysel, sonra da grupla paylaşarak okunur. (“Çocuklar sizlere dağıttığım şiiri lütfen herkes dikkatlice okusun, sonra da paylaşarak okuma yapalım.”)
5. Öğretmen şiirin üç-dört mısralık parçalar hâlinde paylaşarak okunmasının ardından balık kılıcı tekniğiyle olayın neden ve sonuçlarını tahtada görselleştirir. Etkinlik için de altı şapkalı düşünme tekniği gruplarını belirler. Grupların cinsiyet ve başarılı öğrenci sayısına göre heterojen yapıda olmasına özen gösterir.
6. Öğrencilerden bu metinden yola çıkarak herkesin kendi grubunun şapkasının renginde düşünmesi ve fikrini söylemesi istenir. (“Şimdi herkes grup arkadaşları ile birlikte şiirde anlatılanları düşünsün. Ardından grup, şapkasının rengine göre fikirler ve düşünceler üretsin ve bu fikir ve düşünceleri birbirleriyle paylaşsın.”)
7. Gruplardaki gönüllü öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte ürettikleri-düşündükleri şeyleri sınıfla paylaşmaları istenir ve paylaşılan düşünceler üzerinde tartışılır. (“Şapkanızın rengine göre şiir hakkında ne düşündünüz? Neden böyle bir fikir belirttiniz?”)
8. Atölyenin özeti ve gelecek atölyeye hazırlık yapılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle bir şiiri temel alarak grup arkadaşlarımızla iş birliği içinde altı şapkalı düşünme tekniğini uyguladık. Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der. İstersen İnanma başlıklı şiir

basılı şekilde ev ödevi olarak her bir öğrenciye verilerek bir sonraki atölyeye kadar okumaları istenir ve atölye sonlandırılır.)

Beşinci Hafta

Kazanımlar

1. Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.
2. Anahtar kelimeleri kullanarak şiir yazar.

Materyaller

1. İstersen İnanma başlıklı şiir
2. Yazı tahtası
3. Kâğıt ve kalem

Yöntem-Teknikler

İstasyon

Uygulama

1. Dikkat çekme: “Sizce sorumluluk ne demektir?” ve “Acaba bizim sorumluluklarımız neler olabilir?” soruları ile öğrencilerin dikkati çekilir.
2. Güdüleme: Sorumluluk sahibi olmanın insana katkılarından bahsedilir. (Öğretmen “İnsanların sorumluluklarını bilmesi ve bu sorumlulukları yerine getirmesi çok güzel bir davranıştır. Bu aynı zamanda önemli bir değerdir. Sorumluluklarını bilen ve yerine getiren insanlar çevresi tarafından sevilir ve insanların güvenini kazanır. Bu insanlar sorumluluklarının bilincinde oldukları için işlerinde de başarılı olurlar.” der.)
3. Gözden geçirme: Atölye kapsamında sorumluluk ile ilgili kazanımlar elde edileceğinden söz edilir. (Öğretmen “Çocuklar, bugün sizlere geçen haftaki atölyemizden sonra okumanız için verdiğim İstersen İnanma adlı şiiri işleyeceğiz. Bu şiirden bazı kelimeler seçip bunları kullanarak şiir ve şarkı yazacak, resim yapacağız.” der.)
4. Uygulamaya geçiş: İstersen İnanma başlıklı şiir gönüllü öğrenciler tarafından paylaşılarak okunur. Bu şiirde geçen ve birbiriyle ıraksak ilişkisi bulunan anahtar kelimeler belirlenir. Bu kelimelerden anlamını bilmedikleri kelime olup olmadığı sorulur; varsa gerekli açıklamalar yapılır. Bu kelimelerin anlamları İlköğretim Türkçe Sözlük’ten okunarak tüm sınıfın öğrenmesi sağlanır.
5. Sınıftaki sıralar grup çalışmasına uygun konuma getirilir. Öğrenciler de eşit sayıda ve cinsiyet-başarı yönünden heterojen yapıda olacak şekilde üç gruba ayrılarak bu sıralara yerleştirilir.
6. İstasyon tekniği kullanılarak her bir grubun belirlenen anahtar kelimeleri kullanması koşuluyla resim çizmesi, şiir ve slogan yazması istenir. (Öğretmen “Anahtar kelimeleri kullanarak birinci grup şiir yazsın. İkinci grup slogan yazsın. Üçüncü grup da anahtar kelimeleri konu alan bir resim yapsın.” der. Her gruba yaklaşık on dakika süre verilir. Sürenin bitiminde grupların yer değiştirmesi istenir ve yaklaşık on dakika süre verilir. Bütün grupların üç etkinliğe de katılımı sağlanır.)

7. İstasyon tekniğinin sonucunda her gruptan gönüllü öğrenciler seçilerek ortaya çıkan ürünleri sınıfa tanıtılmaları istenir. Resmin anlatılması, şiirin ve sloganların okunması sağlanır. Her bir gruba sorumluluklarını yerine getirmelerinden dolayı teşekkür edilir.
8. Atölyenin özeti yapılarak sonlandırılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle okuduğumuz şiirden anahtar kelimeler kullanarak istasyon çalışması yaptık. Bu çalışmalarımızda şiir, resim ve slogana yer verdik. Sonrasında da yaptığımız çalışmaları sınıfta arkadaşlarımıza sunduk. Herkes bir sorumluluk aldı ve yerine getirmeye çalıştı. Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der ve öğrencilerin fikirlerini belirtmelerinden sonra atölyeyi sonlandırır.)

Ek 2. Programda Kullanılan Şiirler

Hoca'nın Hindisi

Özer, Kemal. 2008. **Şiirlerle Nasrettin Hoca**. 1. bs. İzmir: Tudem Yayınevi.

Bu şiire telif haklarından dolayı yer verilememiştir.

Kanathlı Düşler

Büyükmeriç, Erol. 2011. **Kanathlı Düşler**. 1. bs. İzmir: Tudem Yayınevi.

Bu şiire telif haklarından dolayı yer verilememiştir.

Büyüme

Kılınçarslan Sözbilir, Özlem. 2010. **Pembe Kedi Becerikli Martı ve Ben**. 1. bs. İzmir: Tudem Yayınevi.

Saksımızdaki çiçekler

Öğrenince yürümeyi

Bahçeye çıkacaklar.

Baba

Zarifoğlu, Cahit. 2015. **Gülücük**. 3. bs. İstanbul: Beyan Yayınları.

Sendin

Doğduğum gün

Bana ezan okuyan

Boyun kocaman

Kolların güçlü

Bir hamlede kaldırıyorsun

Üçümüzü

Her sabah gidersin

Ekmeğimiz için

Her akşam

Yorgun

Ama yüzün güleç

Dönüşün bir düğün

Biraz büyüsüm

Şöyle diyeceğim

Yoo baba

Bu sabah bende sıra

Sen otur evde

Annemle

Dinlen

Ben

Koşacağım sokakları

Rızkımız için

Akşam

Elimde kocaman

Bir somun

Sevineceksin

Kim bilir nasıl

Yoo

Teşekkür etme

Dedim ya

Sıra bende

İstersen İnanma

Neydim, Necdet. 2012. **Sen Işık Çalmayı Bilir Misin?**. 7. bs. İstanbul: Güneşli Kitaplığı.

Bir kırlangıç yuvası vardı

Odamın köşesinde

Kırık camdan yol bulup

Girivermişti anne.

Çamurlar damlamıştı yorganıma

Hâlâ lekeleri duran

Baba ağzında taşırken

Evinin harçlarını.

Yavrular doğdular sonra
Cik cikleriyle uyudum gecelerce.
Odamda öğrendiler
İlk uçuş derslerini.
Atıp durdular yatağımın üstüne
Kendilerini.
Uyanıklar,
Altlarında yorgan vardı yumuşacık.

Sonra büyüdüler
Okula başladılar.
İlkokul, ortaokul, lise, üniversite
Derken evlendiler desem,
Yalan mı yalan, dolan mı dolan
Söylediklerime inanmayan,
Gelsin görsün!
Resimleri var tomar tomar
Çantalar sırtımızda
Beslenme elimizde
Biz gideriz okula hey okula.

Ek 3. Çocuk Edebiyatı Metinlerine Dayalı Atölye Programı-Hikâye

Birinci Hafta

Kazanımlar

1. Programın genel amacını ve kurallarını kavrar.
2. Okuduğu metin hakkında sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir.
3. Okuduğu metni canlandırır.

Materyaller

1. Ayı ile Kurdun İddiası isimli hikâye
2. Yazı tahtası
3. Kâğıt ve kalem

Yöntem-Teknikler

Hikâye Haritası

Rol Oynama

Uygulama

1. Öğrenciler programın içeriği hakkında bilgilendirilir. (Sevgili öğrenciler, bugün sizlerle hikâyelere dayalı etkinliklere başlayacağız. Bu etkinlikler beş hafta sürecek. Her hafta çarşamba günleri iki ders boyunca hikâyeler okuyup etkinlikler yapacağız.)
2. Program süresince öğrencilerin uyması beklenen kurallar açıklanır. (Grup kuralları için Ek 5'e bakınız.)
3. Dikkat çekme: "Sizce tüm canlılar aynı özelliklere mi sahiptir?" sorusu ile öğrencilerin konuya dikkati çekilir. Verilen cevapların nedenleri tartışılır.
4. Güdüleme: Her canlının farklı özelliklere sahip olduğu, bir insanın sevdiği ve sevmediği, yapmaktan hoşlandığı ya da hoşlanmadığı, iyi yapabildiği veya yapamadığı birçok şey olabileceğinden söz edilir. (Öğretmen "Tüm canlılar ve insanlar farklı özelliklere sahiptir ve bu durum bizim için bir zenginliktir. Herkes farklı alanlarda bilgi ve yetenek sahibi olabilir, bambaşka şeylere ilgi duyabilirler. Bu şekilde her insan kendisinin belirlediği birçok konuda güzel katkılar sunabilir. Bizim yapmamız gereken en önemli iş herkesin farklı özelliklere sahip olduğunun bilincinde olarak bu farklılıklara saygı duymaktır." der.)
5. Gözden geçirme: Öğrenciler, bu uygulamada hikâye okuma yoluyla kazandırılması istenen hedeften haberdar edilir. ("Çocuklar, bugün Ayı ile Kurdun İddiası isimli hikâyeyi okuyacak ve sonrasında hikâyenin bir haritasını çıkaracağız. Daha sonra ise canlandırmasını yapacağız.")
6. Uygulamaya geçiş: Ayı ile Kurdun İddiası isimli hikâye basılı şekilde her bir öğrenciye verilir. Önce sessiz, sonra paylaşarak okuma yapılır. Hikâyenin okunmasının ardından hikâye haritası çıkarılarak hikâyenin konusu üzerinde tartışılması sağlanır. ("Çocuklar şimdi paylaşarak okuma yapacağız. Kim hikâyeyi okumaya başlamak ister?" sorusundan sonra gönüllü öğrencilere hikâye beş-altı cümlelik parçalara ayrılarak okutulur. Hikâye baştan sona toplamda iki kez okutulur.)

7. Hikâyede geçen kahramanlar, olay, yer ve zaman hikâye haritası şeklinde tahtaya yazılır. (“Çocuklar, bu hikâyenin haritasını çıkarmaya ne dersiniz? Peki hikâye haritasına neleri yazmamız gerektiğini kimler bana söyleyebilir?” sorularına gelen cevapların ardından öğretmen doğru cevapları onaylar ve eğer kaldıysa eksik olanları da kendisi tamamlayarak yazı tahtasına hikâye haritasında yer alan kahramanlar, olay, yer ve zaman öğelerini yazar. Her bir öğenin hikâyedeki karşılığı gönüllü öğrencilerin cevapları ile bulunur.)
8. Hikâyenin canlandırması gönüllü öğrenciler tarafından yapılır. (“Hikâye haritasını çıkardığımıza göre rol paylaşımı yaparak hikâyeyi canlandırmaya ne dersiniz? Kimler bu canlandırmada rol almak ister?” sorularından sonra gönüllü öğrenciler seçilerek aralarında rol paylaşımı yapılır ve canlandırma gerçekleştirilir.)
9. Atölyenin özeti yapılarak sonlandırılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle Ayı ile Kurdun İddiası hikâyesini okuyup hikâye haritasını çıkardık ve ardından canlandırmasını yaptık. Ayı ve kurdun birbirinden farklı özellikleri olmasına rağmen onlar nasıl davrandı? Daha farklı davranabilirler miydi? Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der ve öğrencilerin fikirlerini belirtmelerinden sonra atölyeyi sonlandırır.)

İkinci Hafta

Kazanımlar

1. Okuduğu hikâye hakkında sorular sorar ve sorulanları cevaplar.
2. Okuduğu hikâyeyi hayal gücünü kullanarak resmeder.
3. Verilen hikâyenin içeriğine uygun başlık belirler.

Materyaller

1. Terzi Masalı isimli hikâye
2. Yazı tahtası
3. Kâğıt, kalem, boya kalemleri

Yöntem-Teknikler

Özgün Başlık Yazma

Özgün Resim Yapma

Uygulama

1. Dikkat çekme: “Sizce yetenek ne demektir?” sorusu ile öğrencilerin dikkati çekilir. Verilen cevaplar üzerinde tartışılır. (Öğretmen “Yeteneğin ne olabileceği üzerine konuştuğumuza göre şimdi Türkçe Sözlük’ten yetenek kelimesini bulup tanımını okuyabiliriz.” der. Öğrencilerden kendi sözlüklerini kullanarak yeteneğin tanımını bulmalarını bekler ve ardından TDK tanımını yaparak yeteneği açıklar. “TDK Türkçe Sözlük: Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği”)
2. Güdüleme: Yeteneklerin farkında olmanın ve geliştirmenin öğrencilere kazandıracağı faydalardan söz edilir. (Öğretmen “İnsanların birbirinden farklı alanlarda yetenekleri olabilir. Tüm yetenekler değerlidir. Önemli olan bu yeteneklerin farkına varmak ve geliştirmeye çalışmaktır. Bu durum herkesin

- yeteneğini kullanabildiği işlerde başarılı ve mutlu olmasını, işini iyi yapabilmesini sağlar.” der.)
3. Gözden geçirme: Öğrenciler, bu atölyede kazandırılması istenen hedeften haberdar edilir. (Öğretmen “Çocuklar, bu derste bir hikâye okuyacak ve bu hikâyeye uygun kendi başlıklarımızı belirleyeceğiz. Daha sonra ise hayal gücümüzü de kullanarak bu hikâyeye uygun bir kitap kapağı resmi yapacağız.” der.)
 4. Uygulamaya geçiş: Terzi Masalı başlıklı hikâye metni başlığı yazılmadan her bir öğrenciye basılı olarak verilir. Önce sessiz olarak, sonra paylaşarak okuma yapılır. Okumanın ardından tüm öğrencilerden hikâyeye özgün başlıklar bulması istenir. (Öğretmen sessiz ve paylaşarak okumanın ardından, “Sizlere dağıttığım hikâyeye başlık yazılması unutulmuş. Herkes hikâyenin içeriğine uygun, tamamen kendi fikri olan bir başlık yazabilir mi?” der.)
 5. Öğrencilerden “Bu hikâyenin bir kitap olduğunu varsayarsak ve sizden bu hikâye kitabına bir kapak resmi çizmeniz istenseydi nasıl bir resim çizerdiniz? Hadi hepimiz hayal gücümüzü kullanarak yirmi dakika içinde bitirebileceğimiz bir resim yapalım.” diyerek resim çizmeleri istenir.
 6. Verilen süre içerisinde tüm öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra gönüllü öğrencilerden tahtaya gelerek resmini anlatması istenir. Resmini anlatan öğrenci sıra aralarında dolaşarak yaptığı resmi arkadaşlarına da gösterir ve birkaç öğrencinin resmi üzerinde bu şekilde tartışılır.
 7. Son olarak uygulamanın özeti yapılarak sonlandırılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle okuduğumuz hikâyeye uygun kendi başlıklarımızı belirledik ve hayal gücümüzü kullanarak hikâyeye kapak resmi yaptık. Size göre hikâyemizdeki çocuk yeteneğini nasıl kullandı? Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der ve öğrencilerin fikirlerini belirtmelerinden sonra atölyeyi sonlandırır.)

Üçüncü Hafta

Kazanımlar

1. Okuduğu metinden ne anladığını ifade eder.
2. Okuduğu metinde önemli noktaları fark eder.
3. Yazma çalışmaları yapar.
4. Yazma stratejilerini uygular.

Materyaller

1. Akvaryumdaki Denizkızı isimli hikâye
2. Bilgisayar ve projeksiyon
3. Yazı tahtası
4. Kâğıt ve kalem

Yöntem-Teknikler

Metne Alternatif Son Yazma
Kavram Haritası (Olay Zinciri)

Uygulama

1. Dikkat çekme: “Sizce bağımsızlık ne anlama gelmektedir?” sorusu ile öğrencilerin dikkati çekilir ve alınan cevapların üzerinde tartışılarak

- bağımsızlık değeri hakkında kısaca bilgi verilir. (Öğretmen “Çocuklar bağımsızlık kelimesinin anlamını Türkçe Sözlük’ten yararlanarak da bulabiliriz.” der ve çocukların sözlüklerinden tanımı bulup okumasının ardından TDK tanımını yaparak açıklar. “TDK Türkçe Sözlük: Bağımsız olma durumu, istiklal”)
2. Güdüleme: Bağımsızlığın bireyler için öneminden söz edilir. (Öğretmen “İnsanların birlikte çalışabilmesi kadar birbirinden bağımsız olabilmesi de önemli bir değerdir. Tüm insanlarla iyi geçinmek, onlarla güzel ilişkiler kurmak çok önemlidir. Bunun yanı sıra kendi işlerimizi ve ihtiyaçlarımızı kendimiz görebilmek son derece kıymetlidir.” der.)
 3. Gözden geçirme: Bu uygulamada ne öğrenecekleri hakkında bilgi verilir. Öğretmen “Çocuklar, bu derste bir hikâye okuyacak ve bu hikâyeyi bir noktada yarım bırakacağız. Ardından hikâyenin farklı şekilde devam ettiğini varsayarak kendi hikâyelerimizi yazacağız.” der.)
 4. Uygulamaya geçiş: Akvaryumdaki Denizkızı adlı hikâye projeksiyon yardımıyla yazı tahtasına yansıtılır ve öğretmen hikâyeyi yüksek sesle okur. Öğrencilerden cevaplar alınarak hikâyenin kavram haritası öğretmen tarafından tahtaya adım adım çizilir ve öğrencilerin dikkati bu kavram haritasına çekilir.
 5. Öğretmen tüm öğrencilere boş kâğıtlar verir ve sınıfa şu soruyu yöneltir: “Çocuklar bu hikâyede Bilge, denizkızını almaya karar vermişti. Ancak denizkızını değil de başka bir balık alacak olsaydı bu hikâye sizce nasıl devam ederdi? Lütfen herkes verdiğim kâğıtlara kendi hikâyesinin devamını yazsın.” denilerek öğrencilerden hayal güçlerini kullanarak özgün bir hikâye yazmaları istenir. (Kavram haritası için Ek-7’ye bakınız).
 6. Hikâye yazımı bittikten sonra gönüllü öğrencilerden yazdıkları hikâyeleri okumaları istenir ve paylaşımlar üzerinde tartışılarak bağımsızlık değeri ile ilişki kurulur. (“Neden böyle düşündünüz? Nasıl böyle bir ilişki kurdunuz?”)
 7. Son olarak uygulamanın özeti yapılarak atölye sonlandırılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle okuduğumuz ve yarıda bıraktığımız hikâyeyi kendi hayal gücümüzü kullanarak farklı bakış açısıyla tamamladık. Denizkızı bağımsız olabilmek için ne yaptı? Size göre bağımsız olmak önemli midir? Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der ve öğrencilerin fikirlerini belirtmelerinden sonra atölyeyi sonlandırır.)

Dördüncü Hafta

Kazanımlar

1. Grup çalışması yapar.
2. İş birliği yapmanın önemini kavrar.

Materyaller

1. Parkta Bir Gün başlıklı hikâye
2. Bilgisayar ve projeksiyon
3. Yazı tahtası
4. Kâğıt ve kalem

Yöntem-Teknikler

Altı Şapkalı Düşünme
Balık Kılıcı

Uygulama

1. Dikkat çekme: “İnsanlar birbirleriyle iş birliği yapmazsa neler olabilir?” sorusu ile öğrencilerin dikkati çekilir. Gelen cevaplar üzerinde tartışılır.
2. Güdüleme: İş birliğinin faydalarından söz edilir. (Öğretmen “Geçen haftaki uygulamamızda bahsettiğimiz üzere insanlar birbirinden bağımsız olabildikleri gibi birbirleriyle dayanışma içinde olabilmesi de önemli bir değerdir. Tek başımıza üstesinden gelemeyeceğimiz birçok işi başkalarıyla iş birliği sağlayarak çözebiliriz. Böylece hem aramızdaki ilişkiler güçlenir hem de işlerimizi çok daha kolay ve rahat halletmiş oluruz. Aynı şey bizim başka insanlarla iş birliği yaparak onlara yardımcı olduğumuz durumlarda da geçerlidir. Bu tür durumlarda her iki taraf da kazançlı çıkmış olur.” der.)
3. Gözden geçirme: Bu haftaki uygulama çerçevesinde iş birliği ile ilgili kazanımlar elde edileceğinden söz edilir. (Öğretmen “Çocuklar, bu derste bir hikâyenin bir kısmını okuyacak ve okuduğumuz bu hikâyeden yola çıkarak altı şapkalı düşünme tekniğini uygulayacağız. Gruplara ayrılacak ve her gruba sembolik renklerde şapkalar vereceğiz. Ardından da hikâyemize altı farklı yönden bakmaya çalışacağız.” der.)
4. Uygulamaya geçiş: Parkta Bir Gün başlıklı hikâye basılı olarak öğrencilere dağıtılır. Bu hikâye parçası önce bireysel, sonra da grupla paylaşarak okunur. (“Çocuklar sizlere dağıttığım metin kısaltılmış bir hikâye. Şimdi lütfen herkes metni dikkatlice okusun, sonra da paylaşarak okuma yapalım.”)
5. Öğretmen hikâyenin okunmasının ardından balık kılıcı tekniğiyle olayın neden ve sonuçlarını tahtada görselleştirir. Etkinlik için de altı şapkalı düşünme tekniği gruplarını belirler. Grupların cinsiyet ve başarı durumuna göre heterojen yapıda olmasına özen gösterir.
6. Öğrencilerden bu metinden yola çıkarak herkesin kendi grubunun şapkasının rengine düşünmesi ve fikrini söylemesi istenir. (“Şimdi herkes grup arkadaşları ile birlikte hikâyeyi düşünsün. Ardından grup, şapkasının rengine göre fikirler ve düşünceler üretsin ve bu fikir ve düşünceleri grup üyeleri olarak birbiriyle paylaşsın.”)
7. Sonrasında gruptaki gönüllü öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte ürettikleri-düşündükleri şeyleri sınıfla paylaşımları istenir ve paylaşılan düşünceler üzerinde tartışılır. (“Şapkanızın rengine göre hikâye hakkında ne düşündünüz? Neden böyle bir fikir ürettiniz?”)
8. Uygulamanın özeti ve gelecek haftaki uygulamaya hazırlık yapılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle kısaltılmış bir hikâye metnini temel alarak grup arkadaşlarımızla iş birliği içinde altı şapkalı düşünme tekniğini uyguladık. Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der. Tartışmanın ardından Dikkat! Maymun Çıkabilir başlıklı hikâye basılı şekilde ev ödevi olarak her bir öğrenciye verilir; bir sonraki atölyeye kadar okumaları istenir ve atölye sonlandırılır.)

Beşinci Hafta

Kazanımlar

1. Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.
2. Anahtar kelimeleri kullanarak hikâye yazar.

Materyaller

1. Dikkat! Maymun Çıkabilir başlıklı hikâye
2. Yazı tahtası
3. Kâğıt ve kalem

Yöntem-Teknikler

İstasyon

Uygulama

1. Dikkat çekme: “Sizce sorumluluk ne demektir?” ve “Acaba bizim sorumluluklarımız neler olabilir?” soruları ile öğrencilerin dikkati çekilir.
2. Güdüleme: Sorumluluk sahibi olmanın insana katkılarından bahsedilir. (Öğretmen “İnsanların sorumluluklarını bilmesi ve bu sorumlulukları yerine getirmesi çok güzel bir davranıştır. Bu aynı zamanda önemli bir değerdir. Sorumluluklarını bilen ve yerine getiren insanlar çevresi tarafından sevilir ve insanların güvenini kazanır. Bu insanlar sorumluluklarının bilincinde oldukları için işlerinde de başarılı olurlar.” der.)
3. Gözden geçirme: Uygulama kapsamında sorumluluk ile ilgili kazanımlar elde edileceğinden söz edilir. (Öğretmen “Çocuklar, bugün sizlere geçen haftaki uygulamamızdan sonra okumanız için verdiğim Dikkat! Maymun Çıkabilir adlı hikâyeyi işleyeceğiz. Bu hikâyeden bazı kelimeler seçip bunları kullanarak hikâye ve slogan yazacak, resim yapacağız.” der.)
4. Uygulamaya geçiş: Dikkat! Maymun Çıkabilir başlıklı hikâye gönüllü öğrenciler tarafından paylaşılarak okunur. Bu hikâyede geçen ve birbiriyle ıraksak ilişkisi bulunan anahtar kelimeler belirlenir. Öğrencilere bu kelimelerden anlamını bilmedikleri kelime olup olmadığı sorulur; varsa gerekli açıklamalar yapılır, bu kelimelerin anlamları İlköğretim Türkçe Sözlük’ten okunarak tüm sınıfın öğrenmesi sağlanır.
5. Sınıftaki sıralar grup çalışmasına uygun konuma getirilir. Öğrenciler de eşit sayıda ve cinsiyet-başarı yönünden heterojen olacak şekilde üç gruba ayrılarak bu sıralara yerleştirilir.
6. İstasyon tekniği kullanılarak her bir grubun belirlenen anahtar kelimeleri kullanması koşuluyla resim çizmesi, hikâye ve slogan yazması istenir. (Öğretmen “Anahtar kelimeleri kullanarak birinci grup hikâye yazsın. İkinci grup slogan yazsın. Üçüncü grup da anahtar kelimeleri konu alan bir resim yapsın.” der. Her gruba 10 dakika süre verilir. Sürenin bitiminde grupların yer değiştirmesi istenir ve yine 10 dakika süre verilir. Bütün grupların üç etkinliğe de katılımı sağlanır.)
7. İstasyon tekniğinin sonucunda ortaya çıkan ürünleri her gruptan gönüllü öğrenciler seçilerek sınıfa tanıtılmaları istenir. Resmin anlatılması, hikâyenin ve sloganların okunması sağlanır. Her bir gruba sorumluluklarını yerine getirmelerinden dolayı teşekkür edilir.

8. Uygulamanın özeti yapılarak atölye sonlandırılır. (Öğretmen “Bugün sizlerle okuduğumuz hikâyeden anahtar kelimeler kullanarak istasyon çalışması yaptık. Bu çalışmalarımızda hikâye, resim ve slogana yer verdik. Sonrasında da yaptığımız çalışmaları sınıfta arkadaşlarımıza sunduk. Herkes bir sorumluluk aldı ve yerine getirmeye çalıştı. Sizce bugünkü etkinliğimiz nasıl geçti? Düşüncelerinizi paylaşmak ister misiniz?” der ve öğrencilerin fikirlerini belirtmelerinden sonra uygulamayı sonlandırır.)

Ek 4. Programda Kullanılan Hikâyeler

Ayıyla Kurtun İddiası

Avcı Çakman, Koray. 2016. **Yengeç Yazar**. 2. bs. İzmir: Tudem Yayınevi.

Ayıyla kurt tutuşmuşlar iddiaya. Ayı pençelerini göstererek homurdanmış, kurt uzun uzun ulumuş. İkisi de tutturmuş, ben senden daha güçlüyüm diye... Ne ayı ne de kurt bir türlü susmuyormuş. Sonunda, “Ulumakla, pençe göstermekle olmaz. Haydi o zaman, kim daha güçlüymüş görelim. Irmağın kenarındaki kütükleri şu kayanın oraya taşıyalım. Kim en çok kütük taşırsa o daha güçlüdür,” demişler. Ayı pençelerini kütüklerden birine geçirmiş. Güçlü kollarıyla kütüğü kaldırmış. Koşa koşa kayanın oraya kadar taşımış. Kurt da kütüklerden birini dişlemiş, güçlü çenesiyle kaldırdığı kütükle birlikte koşmuş. Sonunda kütükler bitince, herkes taşıdığı kütüğü saymış. Kurt, “Tam on tane kütük taşımışım,” demiş, böbürlene böbürlene. Ayı, “Ben de on tane kütük taşımışım. Ama benim taşıdığım kütükler senin taşıdığın kütüklerden daha kalın, baksana...” demiş gerine gerine. Kurt demiş ki: “Asıl sen baksana! Benim taşıdığım kütükler de seninkilerden daha uzun.” Yine başlamışlar, “Sen güçsüzsün, ben güçlüyüm!” kavgasına... Sonunda, “Şu karşıdaki en yüksek tepeye, en çabuk kim koşup ulaşırsa o güçlüdür,” demişler. İkisi aynı anda koşmaya başlamış. Kurt dört ayağının üzerinde atıla atıla koşmuş. Ayıysa, iri cüssesine rağmen çok hızlıymış; çünkü çok güçlü kasları varmış. İkisi de tepeye aynı anda tırmanmış. Kurt demiş ki: “Ben seni burun farkıyla geçtim, baksana burnum önde!” Ayı demiş ki: “Asıl ben seni pençe farkıyla geçtim. Baksana, benim pençelerim daha önde!” Böylece iddia devam etmiş. Kurt, “Gerçekten güçlü olan hiç yorulmaz. Var mısın seninle bunu sınavalım? Hangimiz daha çabuk yorulacak, ona bakalım,” demiş. Ayı, “Tabi ki varım. Gücümü ispata ben her zaman hazırım...” demiş. Bu kez de ormandaki kayaları toplayıp bir köşeye yığacaklarmış. Kim en çok yığıp, en yüksek tepeyi yaparsa iddiayı o kazanacakmış. Başlamışlar kayaları taşıyıp yığmaya... İkisi de önce kocaman olanlarla başlamışlar işe. Kayaları düzgünce dizmek de taşımak kadar beceri istermiş. İki kafadar yılmadan, yorulmadan bir sürü kayayı taşıyıp üst üste yığmışlar. Ayı kurda şöyle bir bakmış, kurt da ayıya... İkisinin de durmaya hiç niyeti yokmuş. Ama bir süre sonra o kadar çok yorulmuşlar ki, taşıdıkları kayalar artık iyice ufalmış. Sonunda ikisi de minicik taşları taşımaya başlamış. Başlamış başlamasına da kurt da ayı da ne duruyor ne de bir şey söylüyormuş. Aradan tam üç gün üç gece geçmiş... İki inatçı da hiç durup dinlenmemiş. Ne uyumuşlar ne bir mola vermişler ne de durup bir lokma yemek yemişler. Zaten biri durduğu anda yarış bitecekmiş. Ama ikisi de diğeri vazgeçsin diye, ne denli yorulmuş olsa da devam etmiş. Sonra ne mi olmuş? Ne olacak, ikisi de aynı anda oldukları yere yığılmış, yorgunluktan aynı anda bayılmış. Tam iki gün iki gece sonra ayılmışlar. Kurt önce sağ gözünü açmış, ayıysa sol gözünü... Sonra, ikisi de diğer gözlerini güçlükle açıp etrafa bakmışlar. Kurt demiş ki: “Gördüm! Gördüm seni... Güçsüzlükten, yatıp uyumuşsun baksana!” Ayı demiş ki: “Asıl ben gördüm! Baksana, sen hâlâ yatıyorsun boylu boyunca!” O demiş, “İlk önce sen uyudun!”; öbürü demiş, “Hayır, asıl ilk önce sen uyudun!” İşin içinden çıkamamışlar yine. O zaman demişler ki: “Bakalım kayaları taşıyıp yaptığımız tepelere, kimin tepesi daha yüksekse o daha güçlüdür!” İkisi de iki tepeyi incelemişler. Ama ikisinin de yaptığı tepe aynı yükseklikteymiş. Kurt demiş ki: “Bak, ben tepeye daha çok taş koydum!” Ayı demiş ki: “Ama ben tepeyi daha iri kayalarla doldurdum!” Yine anlaşamamışlar, saatlerce iddialaşp durmuşlar. Sonunda kurt, “Aman canım, seninle mi uğraşacağım? Güçlü olan benim. Bunu sen de anlarsın eninde sonunda!” diyerek

dönmüş arkasını, tutmuş yuvasının yolunu... Ayı da “Asıl sen anlarsın yakında. Ben daha güçlüyüm işte! Güçlüyüm de güçlüyüm!” diye söylene söylene gitmiş inine... Günler sonra ikisi ırmağın üzerindeki köprüde karşılaşmış. İkisi de köprüye aynı anda adım atmış. Kurt köprüden öbür tarafa geçecekmiş; ayı diğer tarafa... Ama asma köprü, ikisinin aynı anda geçmesi için oldukça darmış, birinin karşısındakine yol vermesi şartmış. Ama ikisi de yol vermek istememiş. Kurt demiş: “Güçlü olan benim... Köprüden önce ben geçmeliyim.” Ayı demiş: “Sana niye yol vereyim? Asıl güçlü olan benim. Çekil de önce ben geçeyim!” Bizim iki inatçı iddiacı, köprünün tam ortasında kafa kafaya tutuşmuşken aslan çıkagelmiş. Yelelerini şöyle bir sallamış ve kükremiş dağı taşı inletircesine:

“İkiniz de çekilin bakayım oradan! Köprüden önce ben geçeceğim!” Ayı da kurt da aslanın o müthiş kükremesini duyunca korkudan tir tir titremişler. İkisi de aynı anda, “Tabii efendim, hemen çekilelim!” demişler. Gerisin geri köprüden çekilip aslana yol vermişler. Onlar çekilince, aslan geçmiş köprüden tüm heybetiyle...

Terzi Masalı

Çınaroğlu, Ayla. 2015. **Terzi Masalı**. 2. bs. İzmir: Tudem Yayınevi.

Bu hikâyeye telif haklarından dolayı yer verilememiştir.

Akvaryumdaki Denizkızı

Sertbarut, Miyase. 2011. **Akvaryumdaki Denizkızı**. 3. bs. İzmir: Tudem Yayınevi.

Daracık bir sokakta, küçücük bir akvaryumcu varmış. Gelip geçenler pek fark etmezmiş burayı. Oysa başlarını azıcık kaldırsalar neler göreceklermiş neler... Akvaryumcu yaşlı bir adammış. Elli yıldır yaparmış bu işi. Balıklarına çok iyi bakar, sularını değiştirir, yemlerini verirmiş. Tertemiz sular içinde parlak mücevherler gibi yüzermiş balıklar. Sarı, kırmızı, yeşil, turuncu, siyah, mavi; hatta pembe balık bile varmış içlerinde. Onları mutlu ve sağlıklı gören akvaryumcu da sevinirmiş. Birini azıcık durgun görse kaygıya kapılırmış. Akvaryumcu işini öyle seviyormuş ki hiç yorgunluk duymazmış. İnsan sevdiği işi yapsa yorulur mu zaten? İşini bitirince de eline bir kitap alıp yüksek sesle okurmuş. Neden mi yüksek sesle? Çünkü Akvaryumdaki Denizkızı istermiş ki akvaryumdaki balıkların da canı sıkılmasın, onlar da eğlensin, onlar da dünyayı tanısin. Bütün gün yosunların içinde kovalamaca oynamakla zaman geçer mi? İşte bu okuma saatlerinde onu diğer balıklardan daha dikkatli dinleyen biri varmış: Pembe balık. Çinli bir kaptanın armağanıymış. Yaşlı adam ayrı bir fanusta özenle bakarmış ona. Çinli kaptan balığı verdikten sonra şöyle demiş: “Ona iyi bakarsan sana bütün sırlarını açar.” ‘Bir balığın ne sırrı olabilir ki?’ diye düşünmüş o zamanlar akvaryumcu, ‘Balık, balıktır.’ Ama zaman geçtikçe pembe balığın diğerlerine benzemediğini o da anlamış. Onun gerçekten başka türlü olduğunu kitap okurken fark etmiş. Yaşlı adam yüksek sesle kitap okurken cam kenarına yaklaşıyor, sanki kulak veriyormuş. Kitabın kapağı kapandığında ise yüzmeye başlıyor, kendi kendine su oyunları oynuyormuş. Kaç kez denemiş bunu akvaryumcu, gerçekten de pembe balık bütün okunanları dinleyip anlıyor gibiymiş. Yaşlı adam onun artık çok bilgili olduğuna inanmaya başlamış. Şöyle düşünüyormuş Çinli kaptanı anımsayarak: “Okuduklarımı dinleyerek bizim bütün sırlarımızı öğrendi. Belki yakında kendi sırlarını da benimle paylaşmaya başlar.” Yaşlı adam bu umudunu hep içinde yaşatmış. Ama bir türlü o gün gelmemiş. Günler günleri

kovalamış, akvaryumcu pembe balığın sırrını bir türlü anlayamamış. “Sabırlı olmalıyım,” demiş kendi kendine, “belki daha zamanı gelmemiştir. Bu dünyada hiçbir şey gizli kalmaz ki.” Gecelerden bir gece yaşlı akvaryumcu evinde oturup çayını yudumluyormuş. Kulağına derinden derine bir ses gelmiş. Uzak denizlerin kokusu ve uğultusu da varmış bu seste. Şöyle diyormuş gizemli ses: ‘Gel artık iyi adam, zümrüt balıkların bekçisi, Küçük bir dükkânda, küçük bir fanusta Savurdum pullarımı, güneş uykuya dalınca’ Bu şiirli çağrıya bir anlam verememiş yaşlı adam. “Kim çağırıyor acaba? Nereden geliyor bu ses?” diye mırıldanmış. Bunların yanıtını düşünürken derinlerden gelen aynı ses yine dolmuş kulaklarına. ‘Çekik gözlü kaptanla uzaklardan geldim, Pembe pullarımla tatlı suları düşlerim.’ Yaşlı adam anlamış ki, onu çağırın bu ses pembe balıktan geliyor. Hemen ceketini giymiş, dükkânın anahtarını almış ve sokağa fırlamış. “Çekik gözlü kaptan” dediği Çinli kaptan, diye düşünmüş. Ama nasıl olup da sesini kendisine kadar ulaştırabildiğini anlayamamış. “Yoksa bu balık, büyü yapılmış bir prenses mi?” diye geçirmiş içinden. Bunun yanıtını bir an önce öğrenmek için adımlarını hızlandırmış. İş yeri evinden çok uzak değilmiş, iki sokak aşağıya yürümesi yeterliymiş. Yaşlı adam heyecan içinde ulaşmış dükkâna. Usulca kapıyı açmış. Elektrik düğmesine basmış. Gözleri hemen fanusu aramış. Bir de ne görsün! Pembe balığın olması gereken yerde küçük bir denizkızı duruyor. Pembe saçları belinden aşağılara süzülüyor. Yaşlı adam bu minicik denizkızı karşısında ne yapacağını bilememiş. Fanusun çevresinde dönerek kendi kendine mırıldanmaya başlamış. “Bunu da gördüm ya, ölsem de gam yemem. Elli yıldır akvaryumculuk yaparım, böyle bir şey ne gördüm ne duydum.” Yaşlı adam fanusa eğilip denizkızının bir şeyler söylemesini beklemiş. Öyle ya daha biraz önce kendisini çağırın şiirleri o söylememiş miydi? Ama denizkızından çit çıkmıyormuş. Yaşlı adam başlamak istemiş söze. Ama ona nasıl sesleneceğini bilememiş. “Pembe Balık” mı dese “Denizkızı” mı? Yoksa en iyisi “Pembe Kız” mı dese... Sonunda kararını vermiş: “Pembe Kız, bana kendini gösterdiğin için teşekkür ederim.” Denizkızı gülümsemiş, ince belini zarif hareketlerle oynatıp fanusun içinde bir tur atmış. “Benimle konuşmayacak mısın? Oysa ne güzel şiirler yollamıştın.” Denizkızı yine hiçbir şey söylemeden gülümseyip saçlarını omuzlarına yaymış. “Bana seslenen, beni çağırın senin sesin değil miydi?” Denizkızı, evet anlamında başını sallamış. O zaman yaşlı adam denizkızının yalnızca iç sesiyle konuşabildiğini anlamış. O gece sabaha kadar fanustaki denizkızını izlemiş akvaryumcu. Denizkızı ona iç sesiyle sorular sormuş. O da bıkmadan usanmadan yanıtlamış. Uzun uzun konuşmuşlar. Meğer yıllardır denizkızının bir arzusu varmış, ama vakti zamanı gelmediği için akvaryumcuya görünemiyor, dileğini söyleyemiyormuş. Denizkızı iç sesini kullanarak halinden yakınmış. “Ben artık bu dükkândan çıkmak istiyorum, yıllardır beklemekten sıkıldım. Lütfen alıcılardan birine ver beni.” “Ama sen bana Çinli dostumdan armağansın.” demiş yaşlı adam. Derin bir üzüntüyle iç çekmiş denizkızı. Yaşlı adam birden onun ağladığını fark etmiş. Denizkızının gözyaşları da pembeymiş. Suyun içinde nokta nokta çoğalmış pembe gözyaşları. Buna dayanamamış akvaryumcu. “Tamam,” demiş, “tamam ağlama artık. Söz veriyorum, eğer sana iyi bakacağına inandığım bir alıcı çıkarsa veririm seni ona.” Bunu duyunca denizkızının gözyaşları dinmiş. Başka dünyaları görmeyi öyle çok istiyormuş ki... Yıllardır her köşesini ezberlediği bu dükkân artık ona sıkıcı geliyormuş. Oysa dinlediği kitaplar öyle değişik dünyalardan söz ediyormuş ki... İşte denizkızı oraları da görmek istiyormuş. Sabahın ilk ışıklarıyla denizkızı yeniden pembe balığa dönüşmüş. Yaşlı adam da uykusuz gözleriyle diğer balıklarla ilgilenmiş. Aradan üç gün geçmiş. Bu üç gün boyunca gelen birkaç alıcıyı akvaryumcu beğenmemiş. Pembe balığa iyi bakamazlar, değerini anlayamazlar diye

düşünmüş. Üçüncü gün dükkânındaki günlük işleri bitirip kitabını açmış. Yüksek sesle okumaya başlamış. Pembe balık, yine ona kulak kabartmış. Bu sırada vitrinden içeriyi görmeye çalışan Bilge'yi ikisi de fark etmemiş. Küçük kız dışarıdan iyi göremeyeceğini anlayınca kapıyı açıp içeri girmiş. Meraklı gözlerle tüm balıkları incelemeye başlamış. Yaşlı adam, rahatça dolaşsın diye küçük kıza hiç karışmamış. Bilge bir süre dükkânın içinde dönüp dolaşmış. Balıklara bir bir bakmış. Sonunda gelip pembe balığın tepesine dikilmiş. Onu çok beğendiği her hâlden belliymiş. Yaşlı adamın bir gözü kitapta, bir gözü küçük kızdaymış. Kararını veren Bilge, elinde buruşturup durduğu parayı masanın üzerine bırakmış. Parmağıyla pembe balığı göstermiş.

Parkta Bir Gün

Erdoğan, Fatih. 2016. **Parkta Bir Gün**. 5. bs. İstanbul: Mavibulut Yayıncılık.

Ağabeyim bahçe kapısını iyice kapayıp sürgüsünü taktı. Sonra da gökyüzüne baka baka eve doğru yürüdü. Parkın üstünde uzanan bulutların rengi kararmıştı.

“Fırtına geliyor” dedi ağabeyim. Heyecanlandım. Rüzgâr ağaç dallarını savuruyordu. Ağabeyim birden beni çok şaşırtan bir şey söyledi: “Gel parka gidelim! Haydi! Şu fırtınada park nasıl oluyor bir görelim.”

Rüzgâr kulaklarımdan uğuldayarak esiyordu. Bahçeden çıkıp parka doğru yürümeye başladık. Böyle bir havada evden uzaklaşmak beni korkutmuştu. Ama ağabeyim hiç korkmuyor gibiydi. Parkın içinde kıvrılan yola bakıyordu.

Parkın içlerine doğru ilerlemeye başladık. Rüzgârın hızı hiç azalmamıştı. Bütün ağaçlar öfkeyle birbirine çarpıyordu. Bizi korkutmaya çalışır gibi bir hâlleri vardı. (...)

Dikkat! Maymun Çıkabilir

Önel, Ahmet. 2016. **Dikkat! Maymun Çıkabilir**. 7. bs. İzmir: Tudem Yayınevi.

Merhaba. Benim adım Nedim. On bir yaşındayım. Babam bunun güzel bir yaş olduğunu söylüyor. Neden, diye sordum. “Onu da benim yaşıma gelince anlarsın artık,” diye yanıtladı. Birden onun yaşında olmak istedim. Aklımdan geçeni söyleyince güldü. “Çocuk olmanın tadını çıkar Nedim,” dedi. “Ayrıca gördüğüm kadarıyla çıkarıyorsun zaten!” Çocuk olmanın tadını çıkarmak ne demek acaba? Bu soruyu anneme sordum: “Anne, çocuk olmanın tadını çıkarmak ne demek?” “Yaşının gerektirdiği biçimde yaşamak elbette,” dedi gülümseyerek. Bir şey anlamamıştım. Ama o açıkladı. Çocuk olmanın nasıl hoş bir duygu olduğunu anlatmaya çalıştı. Dünyamızı güzelleştiren ne varsa önce çocukken karşımıza çıkarmış.

“Düşünsene Nedim! O çok sevdiğin çileği önce çocukken yiyorsun!”

“Bu doğru!”

“Şeftaliyi tatmak için kırk yaşını beklemeden de gerekmiyor.”

“Bu da doğru!”

“Ya arkadaşların?”

“Onları yemiyorum ki!” Annem gülüyor. Başımı okşarken devam ediyor:

“Ya sana Erdal’la arkadaş olmak için daha uzun süre beklemelisin deselerdi?”

“Olamaz! Bir kere çok sıkılırdım!”

Sanırım annemin söylemek istediğini anlamıştım. Çocukluk bir şans gerçekten. Sokaktaki şirin köpeklerle, sevimli kedilerle ilk kez çocukken karşılaşırız. Bütün sevdiğim arkadaşlarımla yine çocukken tanıştık. Ailemle birlikte olmak ne kadar güzel! Bunun tadını çıkarmak için de çocuk olmak gerekiyor sanırım. Annem sonunda şöyle söyledi: “Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorsan hayatın tadını çıkarıyorsun demektir.” İşte bunu da düşünmeliyim. Zaman bazen çok hızlı geçiyor. Bazen de akmak bilmiyor. Özellikle derslerde! Bunu söyleyip annemi epey güldürdüm. “Ya oyun oynarken?” diye sordu bu kez. Annem haklı. İnsan mutlu olunca zamanın nasıl geçtiğini anlamıyor bile. Bunu Erdal’a sormalıyım. Peki Altan ne yanıt verir acaba? Bazen canım birazcık sıkılıyor aslında. Kardeşim olsaydı onunla oynardım belki. Yine de her zaman yapacak bir şey buluyorum. Güzel resimli kitaplarım var. Onlar da gerçek birer arkadaş. Çok sıkılırsam hemen sokağa çıkar ve arkadaşlarıma bakınırım. Sanırım onların da canı sıkılmış olmalı. Sözleşmiş gibi okulun arkasındaki büyük bahçede buluştuğumuza göre! Arkadaşlarım oldukça eğlencelidir. Altan, Erdal, Arzu ve Nur en yakın arkadaşlarım. Onlar bizim sınıfta zaten. En komiğimiz Altan’dır. Çok güldürür bizleri. Aslında komik olmak için bir şey yapmaz. Ama başından geçenleri öğrenseniz siz de çok gülersiniz. Biraz da büyüklerden söz etmeliyim. Altan’ın babası Nadir Amca en az Altan kadar komiktir. Mahallede olup biten bütün olayları bilir. Babam, onun yaşam sevgisiyle dolu olduğunu söylüyor. Altan babasına çekmiş olmalı. Yaşam sevgilerinden değil, görünüşlerinden söz ediyorum. Nadir Amca’yı bilemem, ama Altan şimdiden çok kilolu. Bunun tek yararı takımın kalecisi olmasıyla ilgili. O kaledeyken gol yememiz neredeyse olanaksız. Top mutlaka gövdesine çarpıyor ve bir türlü kaleye girmiyor. İnanmayacaksınız ama, bir keresinde onun kaledeyken uyuduğunu gözlerimle gördüm. Buna kimse inanmadı, ama maçtan sonra yanıma yaklaşıp “Maç kaç kaç bitti?” demesine ne buyurulur? “Merak etme. Kaledeyken tam bir panterdin,” dedim Altan’a. Çok sevindi. Erdal konuşmalarımızı duymuş, hemen yanıma geldi. “Panter ama uyuyan panter!” diye yanıtı yapıştırdı. Neyse ki Altan bizim şakalarımıza kızmıyor. Büyüklerden söz ediyordum. Aysel Teyze’yi nasıl unuturum! Erdal’ın annesinin keklerinden tadanlar onu akıllarından kolay çıkaramazlar! Tayfun Ağabey, Erdal’ın dayısı. Sanırım ondan sık sık söz edeceğim. Mahallemizin neşe kaynağıdır. Sürekli yeni işlerin peşinden koşar. Mahallede şaşırtıcı bir gelişme varsa bilin ki Tayfun Ağabey işin içindedir. Ah, bütün bunları anlatacağım elbette! Bakkal Suavi Ağabey’le okulumuzun güvenlik görevlisi Süleyman Ağabey’i nasıl unuturum peki! Evde zaman geçirmek için kitap okuduğumu söylemiştim. Hepsi bu kadar değil. Başka uğraşlarım da var. Kendi kendime müzik yaptığım olur örneğin. Bunun için bizimkilerin dışarıda olacağı anı kollarım. Ayrıca evdeyseler de ben müziğe başlayınca sokağa çıkmak zorunda kalırlar. Bu şakaydı elbette! Uğraşlarımdan biri de not almak. Yazı yazmak yani. Mahallede ya da bizim aramızda çok fazla komik olaylar oluyor. Geçenlerde bir tanesini babama anlattım, gülmekten yerlere yuvarlanacaktı neredeyse. Gülmesi geçince, “Biliyor musun Nedim, belki de bunları yazmalısın!” dedi. Babamın söylediklerini çoktan unutup gitmişim aslında. Ama günün birinde yazmaya başladım. Çünkü bu komik olayları unutmak istemiyordum. Üstelik büyüdüğümde yazdıklarım hoş bir anılar toplamı olacak. Fena bir düşünce değil sanırım. Sonunda, ortaya, elinizde tuttuğunuz bu kitapçık çıktı. İyi ki yazmışım. Öncelikle bir kitabım oldu, ne güzel! Ayrıca evdekiler için çok iyi oldu. Tencere kapaklarıyla yaptığım müzikten kurtuldular. Bazen annem oda kapımı tıklatır,

“Nedim! İçerde misin?” diye sorar. “Evet anne. Odamdayım. Bir şey mi oldu?” “Merak ettim. Hiç sesin çıkmıyor da...” O öyle düşünüyor demek. Öyküleri okuduğunda yazdıklarımın hiç de sessiz olmadığını görecekti! Son bir şey daha: Yazarken zamanın nasıl geçtiğini hatırlamıyorum bile! Öyleyse hayatın tadını çıkardığımı söyleyebilirim, değil mi? Sanırım daha önce yazmıştım. Erdal en yakın arkadaşımıdır. Aslında onunla tanışalı çok uzun zaman olmadı. İyi bir dostluk için, uzun zamandır tanışıyor olmak gerekli değil, demişti annem. Erdallar sokağın başındaki bahçeli evde oturuyorlar. O ev sokağımızın tek bahçeli evi. Nasıl olduysa yıkılıp yerine apartman dikilmemiş. Bu ev uzun zamandır boştu. Sonunda geçtiğimiz yaz oraya yeni kiracılar geldi. Evin yeni sahipleriyle henüz tanışmamıştık. “Önce evlerine bir yerleşsinler, sonra hoş geldin demeye gideriz,” dedi babam. Yeni komşularımızın benim yaşlarımda bir de çocukları var. Okullar henüz tatil olduğu için onu yalnızca sokakta görüyordum. Güleç yüzlü bir çocuk bu. Yolda birkaç kez geçişmemize rağmen bir türlü konuşamadık. Bir gece babama bundan söz ettim. Gülerek başımı okşadı ve şöyle dedi: “Onunla ilk konuşan sen olmalısın Nedim. Çünkü sen bu mahalledensin. Yani ev sahibi sayılırsın!” “Öyleyse ev kirasını da bana ödesinler,” diye şaka yaptım ama babam duymazdan geldi. Haklı, önemli bir konu çünkü. “Karşılaştığınızda onunla selamlaşmalısın,” diye devam etti babam. “Bir iki selamlaşmadan sonra konuşmaya başlarsınız nasıl olsa!” İyi de tanımadığın biriyle konuşmak nasıl da zor! Önce ne söylemeli acaba? “Merhaba! Benim adım Nedim. Sokağın içindeki büyük apartmanda oturuyoruz. Girişinde iki büyük kavak ağacının olduğu apartman!” Ya da şöylesi daha mı iyi acaba? “Nasılsın arkadaşım? Bu mahalleye yeni taşındığınızı biliyorum. Tanışmaya ne dersin?” Hayır, bu çok yapmacık! Böyle konuşabilmek için fazlasıyla rahat olmak gerekiyor. Ben henüz o kadar rahat değilim. En iyisi şu sanırım: “Merhaba! Top oynamayı sever misin? Mahalle takımında bir eksikimiz var da...” Hayır hayır! Bu ondan daha yapmacık! Sonunda şuna karar veriyorum. İçimden nasıl geliyorsa öyle konuşacağım! Bu kararı aldığımdan bir gün sonra sokağın girişinde karşılaşıyoruz. Altan’a uğrayıp ödünç kitap almıştım. Onu görünce bir an ne yapacağıma karar veremiyorum. Sanırım o da benzeri bir sıkıntı yaşıyor. Ona seslenmek, bir yerden konuşmaya başlamak istiyorum. Haydi Nedim, biraz becerikli ol! Çöz şu sorunu artık! Giderek birbirimize yaklaşıyoruz. İçimi bir sıkıntı kaplıyor. Hani şu kovboy filmlerindeki iki silahşora benziyor olmalıyız. Sonunda yan yana geldik bile. Ama o da ne? Tek sözcük çıkmıyor ağzımdan. Ah, ben ne kadar beceriksizim böyle! Karşılıklı bakıştık ama hiçbir şey söyleyemedik. Hata benim ama. Babamın da söylediği gibi önce benim konuşmam gerekirdi. Canım sıkılıyor birden. Adımlarımı hızlandırıyorum. Bir an önce uzaklaşmak istiyorum. Birden bir sesle irkiliyorum. “Bakar mısın? Kitabını düşürdün sanırım.” Sesin geldiği yana dönüyorum. Evet, o! Elindeki kitabı yukarı doğru kaldırmış, bana gösteriyor. Öyle ya, elinde tuttuğu kitap benim az önce Altan’dan ödünç aldığım Tom Sawyer! Elimde sıkı sıkıya tuttuğumu sanıyordum. Heyecandan düşürmüş olmalıyım.

Ek 5. Grup Kuralları

Program boyunca uyulması beklenen kurallar büyük ve renkli bir kartona yazılmış olarak sınıfa asılmış ve kurallar öğrencilere tek tek açıklanmıştır. Bu kurallar program süresince sınıfta asılı bulundurulmuştur:

1. Söz hakkı alarak konuşalım.
2. Devamsızlık yapmayıp programın tamamında bulunalım.
3. Etkinliklere istek ve hevesle katılalım.
4. Program boyunca çalışmalarımıza özen gösterelim.
5. Verilen ödevleri zamanında yaparak sorumluluklarımızı yerine getirelim.

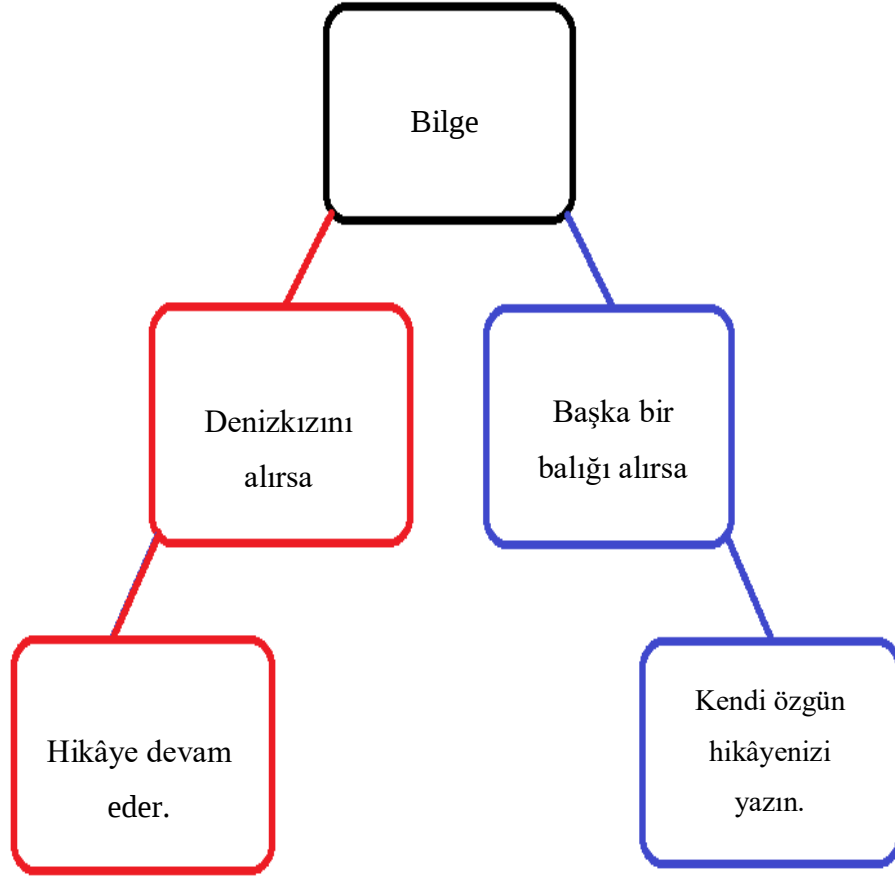
Ek 6. Kavram Haritası (Şiir)

Bu kavram haritası öğrencilere sorular sorulup onları yönlendirerek tahtaya çizilmiş ve onlardan sağdaki yolu takip ederek şiiri özgün bir şekilde tamamlamaları istenmiştir.



Ek 7. Kavram Haritası (Hikâye)

Bu kavram haritası öğrencilere sorular sorulup onları yönlendirerek tahtaya çizilmiş ve onlardan sağdaki yolu takip ederek hikâyeyi özgün bir şekilde tamamlamaları istenmiştir.



Ek 8. Yaratıcı Yazma Etkinliğinde Kullanılan Resimler

Uşar, İrem. 2019. *Uykusunu Arayan Çocuk*. 5. bs. (s. 2-9). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.





Ek 9. Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.22149031
Konu : Anket ve Araştırma İzni

20.11.2018

Sayın: Burak BAZ

İlgi: a) 23.10.2018 tarihli ve 20057526 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 19.11.2018 tarih ve 22037359 sayılı oluru.

"Çocuk Edebiyatı Metinlerine Dayalı Programın İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2b21-3b4c-3046-a4a9-2ed9 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Burak BAZ

E-posta: burakbaz_14@hotmail.com

Eğitim Bilgileri

Lisans: 2009-2013, Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Yüksek Lisans: 2017-2019, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı.

Mesleki Deneyim

2014-Hâlen devam ediyor: MEB, Sınıf Öğretmeni.

Yayınlar

Baz, Burak. Dünya Baz. 2017. Okuduğunu Anlama Üzerine Bir Derleme. **IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi, 21-22 Aralık 2017**, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Şen-Baz, Dünya. Burak Baz. 2018. Okuduğunu Anlama Üzerine Bir Derleme Çalışması. **Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c. 2 s. 1: 28-41.

Baz, Burak. Dünya Şen-Baz. 2018. İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. **V. International Eurasian Educational Research Congress (EJER), 3-5 Mayıs 2018**, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Baz, Burak. 2018. Hayatta Kalmaktan Geleceği Değiştirmeye. **Anadolu Öğretmen Dergisi**, c. 2. s. 1: 82-86.

Baz, Burak. Cevdet Şanlı. 2018. Çocuk Edebiyatı Metinlerine Dayalı Atölye Çalışmasının İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi. **V. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi, 13-15 Aralık 2018**, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.