

## YARATICI DÜŞÜNMEYE DAYALI TÜRKÇE DERSİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARINA ETKİSİ

### THE EFFECT OF CREATIVE THINKING BASED TURKISH LESSONS' ON PRIMARY SCHOOL 4<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS OF CREATIVE READING SKILLS

Prof.Dr. Hasan Güner BERKANT

Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yozgat, Türkiye  
ORCID ID: 0000-0003-0725-6036

Naciye ŞANAL (Öğretmen)

Kahramanmaraş Dulkadiroğlu İlkokulu, Kahramanmaraş, Türkiye  
ORCID ID: 0000-0001-5937-3918

Cite As Berkant, H.G. & Şanal, N. (2021). "Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Türkçe Dersinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Okuma Becerilerine Yönelik Algılarına Etkisi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:6, Issue:32; pp:2074-2093

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe dersinin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algıları üzerine etkisini incelemektir. Araştırma, Kahramanmaraş ili merkez Onikişubat ilçesinde bulunan bir ilkökölün dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. 15 öğrenci deney grubu, 14 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 29 öğrenci ile yürütülen ve dokuz hafta süren çalışmanın deney grubunda yaratıcı düşünmeye dayalı etkinlikler, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına dayalı etkinlikler kullanılmıştır. Öntest-sonteste dayalı yarı deneysel desenle yapılan araştırmanın verileri 'Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılarak Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe dersinin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini, diğer taraftan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine ilişkin algılarının cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumları, günlük tutma durumu, kitap okuma sıklığı ve çalışma odasına sahip olma durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünme, Yaratıcı Okuma, İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri.

#### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of creative thinking based Turkish course on creative reading skills of 4th grade students. The research was carried out with the 4th grade students of a primary school in the Oniki Şubat district of Kahramanmaraş province. The study was conducted with a total of 29 students, 15 students in the experimental group and 14 students in the control group during the period of 9 weeks. Creative thinking activities were used in the experimental group and the activities based on the current curriculum were used in the control group. The students were given pre-test before the application and post-test after the application. The data of the study conducted with the quasi experimental method based on pretest-posttest was obtained by using Creative Reading Process Assessment Scale. In the analysis of quantitative data, Wilcoxon Signed Ranks Test, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H were done via SPSS 22. The results of the research show that creative thinking based Turkish course increases students' perception of creative reading skills, but students' perception of creative reading skills don't differ significantly due to some variables such as their gender, family income level, parents' education status, the status of keeping a dairy, the frequency of reading book, and the availability of study room.

**Keywords:** Creativity, Creative Thinking, Creative Reading, Primary School 4th Grade Students.

## 1. GİRİŞ

İnsanoğlu yüzyıllar boyunca birçok konuda keşfe ve yeniliğe tanıklık etmiştir. Bu keşifler ve yenilikler insanların ihtiyacı doğrultusunda şekillenmiştir. Özellikle sanayi devrimi ve sonrasında değişen yaşam şartları çeşitli bireysel ve toplumsal ihtiyaçları beraberinde getirmiş ve hızlı bir gelişim sağlanmıştır. Yaşanılan çağda bu hızlı gelişimin getirisi olarak karmaşıklaşan ve artan bilgi kaynaklarına ulaşmak artık çok kolaydır. Ancak küresel ağ yapısından dolayı neredeyse sınırsız hale gelen bu bilgi kaynakları arasında doğru ile yanlış bilgiyi ayırt etmek de önemlidir. Bu nedenle, bilgiye ulaşma becerisinin yanı sıra, ulaşılan bilginin niteliğini anlayıp ayırt edebilme becerisi de önemli hale gelmiştir (Kasap, 2019).

Eğitim sistemleri bireye bu beceriyi kazandırma amacıyla sürekli olarak yenilenmektedir. Bilgileri kendi birikimlerinden yola çıkarak araştıran, sorgulayan, sorumluluk alabilen, eleştiren ve yaratıcı düşünen, dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını yorumlayan bireyler yetiştirmek eğitim programlarının temel amacıdır (MEB, 2006). Böylece yaratıcılık kavramı eğitim sistemleri için oldukça önemli bir kavram haline gelmiştir. Latince'de doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamına gelen "creare" kelimesinden türetilen, "kreativitaet, creativity" olarak yabancı dillerde ifade edilen yaratıcılık kavramı, tarih boyunca

birçok disiplin tarafından araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır (Aslan, 2016). Buna göre yaratıcılık; bireyin önüne çıkan sorunları gidermek için hazır çözümler yerine yeni bir ürün ortaya koyması (Torrence, 1963); iş birliğine dayalı yeni ve geçerli bir ürünün geliştirilmesi (Gardner, 1988); farklı ve iraksak düşünebilme (Guilford, 1966); alışkanlık ya da kanaat haline gelmiş düşünce ve davranışların dışında, değişimi, keşif yapmayı ve anlayış geliştirmeyi sağlayan öneriler oluşturma becerisi (Gertenhaus, 2000); bir faaliyet sırasında ürün, fikir ya da çözüm önerisi gibi yeni şeyler ortaya koyma yeteneği (Stenberg & Lubart 1999); her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık (TDK, 2019) şeklinde tanımlara sahiptir. Görüldüğü gibi genel olarak yaratıcılık kavramı genellikle, daha önce var olmamış yeni bir ürün ortaya çıkarmak olarak algılanmaktadır. Ancak duyu organlarımızla algıladığımız gerçeklerin, zihnimizde oluşan düşünce ve becerilerin bilinçli olarak fark edilmesi, seçilmesi, iletilmesi, analiz ve sentez edilmesi yaratıcılık kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Yüksel, 2016).

Yirminci yüzyılın sonlarında artan bir ilgi sonucunda yapılan araştırmalarda yaratıcılığın, alışılmış kalıpları aşmak, alternatif çözüm önerileri sunmak, yeni bir bakış açısıyla görüş öne sürmek gibi her insanda var olabilecek temel özelliklerden biri olarak değerlendirildiği görülmektedir (Rıza, 2000). Bazı açılardan yaratıcılık kavramı, karşılaşılan sorunlara uygun çözüm önerileri sunma, yeni bir ürün ya da düşünce ortaya koyma olarak ele alınırken, bazı açılardan da, karşılaşılan sorunu çözmek için önceden var olan düşünce ve ürünleri farklı bir bakış açısıyla yeniden oluşturma olarak düşünülmektedir. Bu düşünceler, yaratıcılığın geliştirilebilir bir beceri olarak görülmesini sağlamaktadır (Hennessey & Amabile, 2010; Stenberg & Lubart, 1996). Yaratıcılık kavramını zihinsel bir süreç olarak açıklamaya çalışan Wallas (1926) yeni oluşan bir düşüncenin oluşum evrelerini '*hazırlık, kuluçka, düşüncenin aydınlanması ve sonuçların doğrulanması*' olarak dört aşamada ele almıştır. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

- ✓ *Hazırlık*: Birey bu evrede, karşılaştığı problemi inceleyerek anlamaya çalışmakta ve bu problemle ilgili önceden ortaya koyulmuş hipotezleri tarayarak yapılan çalışmalarını irdelemektedir.
- ✓ *Kuluçka*: Bilinç dışının aktif olduğu bu evrede birey problemle doğrudan ilgilenmemekte, hatta başka konularla ilgili olarak çalışmaktadır. Bilinç kontrolü olmadığından özgün düşünceler ortaya çıkabilir.
- ✓ *Düşüncenin Aydınlanması*: Bireyin zihninde probleme ilişkin çözüm fikrinin ortaya çıktığı evredir.
- ✓ *4. Sonuçların Doğrulanması*: Probleme ilişkin çözüm önerilerinin uygunluğu sınanmaktadır. Birey, mantığının hâkimiyeti altında çözüm önerisindeki yanlışları tespit eder ve giderir (Wallas, 1926).

Yaratıcılık, sorun olabilecek durum, olay, varlık ve davranışlara alternatif bakış açısı geliştirerek değişimler yapmayı içeren bir süreçtir. Ayrıntıların fark edilerek birleştirildiği bu süreç, küçük yaştan itibaren öğrenci çalışmalarının izlenmesiyle birlikte planlandığında bireyin yaratıcılığı geliştirilebilir (Çellek, 2003). Her bireyin kendine özgü nitelikte sahip olduğu yaratıcılık becerisinin uygun yönlendirme ve eğitimlerle desteklenebilir ve geliştirilebilir olması, yaratıcılık becerisinin gelişebilmesi açısından eğitimi oldukça önemli bir unsur haline getirmektedir (Kapar Kuvanç, 2008). Bu nedenle yaratıcılığın gelişebilmesi için uygun tarzda eğitim yöntemleri ve öğretim programlarının geliştirilmesi (Bessis & Jaqui, 1973), okulların farklı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecek öğrenme süreçlerine elverişli olacak şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir (Karadayı, 2018). Çellek'e (2019) göre yaratıcılık becerisinin eğitimle geliştirilmesi aşağıdaki hususlara dikkat edildiğinde mümkündür:

- ✓ Uygun eğitim felsefesi seçilerek, doğru şekilde yapılandırılırsa,
- ✓ Eğitim stratejileri varsa,
- ✓ Eğitim alanı sınıf ve atölye ile sınırlandırılmış değilse,
- ✓ Yeterli teknik donanım varsa,
- ✓ Net ve doğru amaçlar belirlenmişse,
- ✓ Eğitim ortamı yeterli bir şekilde hazırlanmışsa,
- ✓ Öğrenci "merkezde" ise,
- ✓ Merak, sorgulama, eleştirme, önerme, fikir üretme ön plana alınmışsa,
- ✓ Ders programları panel, konferans, söyleşilerle desteklenip zenginleştirilirse,
- ✓ Disiplinlerarası bir anlayış hakimse,
- ✓ Esnek ve paylaşımcı bir ortam oluşturulmuşsa,

- ✓ Sezgi, algı, bilgi birikimi, farklılık, problem çözme ve üretme, boşlukları görme, özgünlük, özgürlük, yeni yöntemler, yeni yollar deneme, tasarımlama, öngöründe bulunma, düşünme, öğrenmeyi öğrenme, okuma, araştırma alışkanlığı ön plana alınmışsa, yaratıcılık geliştirilebilir.

Yaratıcı eğitim sürecini yaratıcılık becerisi gelişmemiş birinin yönetmesi mümkün değildir. Bu nedenle yaratıcılık becerisi öğretmenlerin de geliştirmesi gereken bir beceridir (Ersükmen, 2010). Öğretmenlerin, yaratıcılığı geliştirebilecek ortamlar ve süreçler oluşturmaları yaratıcılığa ilişkin eğitim almış olmalarına bağlıdır. Bu durum öğretmen eğitimlerinde yaratıcılık becerisinin geliştirilmesini oldukça önemli hale getirmektedir (Özmuşul, 2012). Çünkü eğitim etkililiğini sağlayan ve süreci anlamlı hale getiren faktör öğretmendir. Eğitim programları ve ders planları yaratıcı eğitim yaklaşımına göre hazırlanıp eğitim ortamları ve eğitim materyalleri de bu doğrultuda tercih edildiğinde, öğretim süreci daha verimli olacaktır (Ward, 2007). Morris (2006) yaratıcı öğretmenliği, “öğretimi yaratıcı olarak gerçekleştiren” ve “yaratıcılığı öğreten” öğretmen olarak iki şekilde ele almaktadır. Öğretimi yaratıcı olarak gerçekleştiren öğretmen, öğrenmeyi ilginç, ilgi çekici, heyecanlı ve etkili hale getirmek adına hayal gücünü etkin kılacak eğitim ortamları ve teknikler kullanmaktadır. Yaratıcılığı öğreten öğretmen ise, yaratıcı düşünme ve yaratıcı davranışlar sergileme yöntemlerini öğreten öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır. Ward’a (2007) göre yaratıcı öğretmenin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- ✓ Soyut düşünebilme,
- ✓ Benzeşim kurabilme,
- ✓ Kavram haritaları oluşturabilme,
- ✓ Problemi fark etme,
- ✓ Problem çözme,
- ✓ Fikirlerle değer verme ve onları değerlendirme.

Yaratıcı düşünme, bireyin karşılaştığı bir sorunu, hayal etme, zihinde canlandırma, öneriler sunma gibi becerileri kullanarak bu sorunun çözümüne ilişkin yeni bir düşünce üretmesi ile de ilgilidir (Yıldırım, 2007). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık kavramları her ne kadar birbirinin yerine kullanılsa da yaratıcı düşünme kavramı sadece bilişsel faaliyetleri, yaratıcılık kavramı ise bilişsel ve performans dayalı faaliyetleri ifade etmektedir (Yazçayır, 2015). Yaratıcı düşünme üstün yetenekli çocuklara özgü bir davranış olmaktan ziyade, her bireyin öğrenebileceği ve geliştirebileceği bir beceridir. Yaratıcı düşünce, birden ortaya çıkan bir düşünce olarak bilinmesine karşın en son ana kadar bireyin bilinç dışında süregelen kimi zaman kısa, kimi zaman uzun zaman alan bir süreçtir (Russel, Banks, Calvey & Owen, 2002). Yaratıcılığı farklı düşünme becerisi olarak ele alan Gartenhaus’a (2000) ve Fisher’e (2005) göre yaratıcı olma durumunun göstergeleri dört özellik ile açıklanabilir:

- ✓ *Akıcılık*: Bir durum karşısında zihinde saklanan bilgilerin ya da yeni bilgilerin akıcı ve hızlı bir şekilde bu duruma uyarlanmasıdır. Problemin çözümü için birden fazla öneri bulunabilir (Fisher, 2005).
- ✓ *Esneklik*: Olaylara, kalıpların dışına çıkarak farklı bakış açılarıyla çeşitlilik geliştirerek yaklaşımdır (Gartenhaus, 2000) Olayların bütün boyutlarını göz önünde bulundurarak değişik perspektiflerden yaklaşabilmektir (Fisher, 2005).
- ✓ *Özgünlük*: Karşılaşılan duruma ilişkin alışılmadık, benzersiz ya da oldukça kişisel fikirlerle yaklaşarak çözüme ilişkin öneriler ortaya koyulmasıdır (Gartenhaus, 2000).
- ✓ *Zenginleştirme (Ayrıntılandırma)*: Ortaya konulan fikirleri eklemeler yaparak genişletme, zenginleştirme, detaylandırma ve süsleme işlemidir (Fisher, 2005; Gartenhaus, 2000).

Yaratıcı düşünmeyi tam olarak anlayabilmek için eleştirel düşünme ile olan ilişkisine dikkat etmek gerekmektedir. Eleştirel düşünme de yaratıcı düşünme gibi karşılaşılan problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri üretmemizi sağlar. Ancak eleştirel düşünme doğru olan tek öneri üzerine yoğunlaşır. Oysa yaratıcı düşünmede karşılaşılan sorunlara birden fazla farklı çözüm önerileri getirilebilmektir (Üstündağ, 2014). Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki farklar Tablo 1’deki gibi ele alınabilir (Haris, 1998):

Tablo 1. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki bazı farklar

Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme
Analitik	Üretici
Yakınsak	Iraksak
Dikey	Yanal
Karar verme	Geçici olarak karar verme
Odaklanma	Yayıma
Nesnel	Öznel
Doğru cevap	Herhangi Bir Cevap
Sol beyin	Sağ Beyin
Sözel	Görsel
Doğrusal	Çağrışımsal
Mantıklı	Zengin, yeni
Evet ama...	Evet ve...

Tablo 1’de görüldüğü gibi, eleştirel ve yaratıcı düşünme arasında bazı farklılıklar olduğu görülse de, bu iki beceri birbirinin tamamlayıcısı olarak da düşünülebilir. Eleştirel olan bir bireyin yaratıcı, yaratıcı olan bireyin de eleştirel olduğu durumlara rastlanabilmektedir.

Yaratıcılığı çözümlenebilmek adına yaratıcı düşünen bireyin ve yaratıcı düşünme sürecinin özelliklerinden yararlanmak, yaratıcı düşünme hakkında somut tespitlere ulaşılmasını sağlayabilir (Ersükmen, 2010). Buna göre meraklı, sorunları araştırarak çözüm yolları arayan hatta fırsata çeviren, iyimser, hayal kurmayı seven, mücadeleci ve azimli kişiler yaratıcı düşünme gücüne sahip olan kişilerdir. Bu özellikler davranış bazında ele alındığında yaratıcı düşünen bireylerde belirginleşen bazı ortak noktalar şunlardır (Temizkan, 2010):

- ✓ Yaratıcı düşünen insanlar farklı düşüncelerini savunurken desteğe ihtiyaç duymazlar ve kendilerine güvenirliler.
- ✓ Yaratıcı düşünen insanlar karşılaştıkları farklı durum ve görüşleri yargılamadan önce düşünmeyi tercih eder, yargıyı geciktirirler.
- ✓ Yaratıcı insanlar esnek düşünürler ve kesin yargıları kullanmazlar.
- ✓ Yaratıcı insanlar hızlı düşünür ve bu sayede birçok düşünce mantık süzgecinden geçmeden ortaya çıkar.

Formal eğitim ortamlarının özellikleri, yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için önemlidir. Bu yüzden, eğitim ortamlarında bireylerdeki yaratıcılık özelliklerini geliştirmek için planlamalar ve düzenlemeler yapılmalıdır. Bunlardan biri, derslerde yaratıcılığın ön plana çıkmasını sağlayacak yöntem ve tekniklere yer verilmesidir (Kasap, 2019). Bu doğrultuda eğitim ortamlarında kullanılacak ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesini sağlayacak yöntem ve tekniklerden bazıları şunlardır:

**Problem Çözme Yöntemi:** İşlenecek konunun kazanımları doğrultusunda öğrencilerin düşüncelerini sağlamak amacıyla günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek bir problemin bilimsel problem çözme basamakları kullanılarak çözümlenmesine dayanan yöntemdir. Öğrenciye bilimsel düşünme becerisinin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileri de kazandırmaktadır (Sönmez, 2015).

**Altı Şapkalı Düşünme Tekniği:** Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara altı farklı açıdan bakmalarının sağlandığı bir tekniktir. Bu sayede öğrencilere mantıksal, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin yanı sıra empati kurma becerisi de kazandırılır (Berkant & Karabacak, 2018).

**İstasyon Tekniği:** Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesi ya da tekrar etmesi amacıyla öğretmen tarafından özel olarak düzenlenmiş, belirli yönergelerle uyararak bireysel ya da grupta hareket edilen, bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrendiklerini eleştirdiği ve pekiştirdiği, zengin öğrenme deneyimleri sunan bir öğrenme etkinliğidir (Benek & Kocakaya, 2012). İş birliği, yaratıcılık, süregelen bir işe katkı sağlama veya sonuçlandırma, sürece dahil olmaktan memnun olma, iletişim becerilerini geliştirme, kurallara uygun hareket etme becerilerinin gelişmesini de sağlayan bir tekniktir (Berkant & Karabacak, 2018).

**Yaratıcı Drama Tekniği:** Drama, önceden belirlenmiş bir amacı olan, tüm çocukların öğretmenleriyle birlikte, kendilerini ifade etmek için yaptıkları fiziksel hareketlerle doğaçlama ile canlandırma yaptıkları grup etkinlikleridir (Karateke, 2006).

**Rol Oynama Tekniği:** Konunun amacı doğrultusunda önceden belirlenmiş bir senaryoya göre kıyafet, aksesuar gibi çeşitli materyallerle yapılan kişi, olay ya da nesneyi canlandırma etkinliklerinin yer aldığı tekniktir. Öğrencilerin farklı kişi, durum ya da olayı canlandırmaları, empati becerisini geliştirerek dünyayı yaratıcı bir bakış açısıyla çok yönlü bir şekilde algılamalarını sağlayacaktır (Berkant & Karabacak, 2018).

*Beyin Fırtınası Tekniği:* Karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin yeni ve orijinal fikirler üretmeyi ve bu fikirleri ifade etmeyi içeren hızlı, yaratıcı düşünmeyi sağlayan bir tekniktir (Kapar Kuvanç, 2008).

*Öykü Tamamlama Tekniği:* Öğrencileri yaratıcılık becerilerini geliştiren bir tekniktir. Bu teknikte öğrencilere herhangi bir konu hakkında yarım bırakılmış metin, resim, video, gazete haberi gibi materyal sunularak tamamlamaları istenmektedir (Yıldırım, 2007).

*Arkası Yarın Tekniği:* Öğrencilerin eleştirel, nedensel ve yaratıcı düşüncelerini, sonuç çıkarma ve tahmin edebilme becerilerini geliştirmek için, eksik bırakılan bir film ya da senaryonun birkaç seferde tamamlanmasını sağlayan bir tekniktir (Berkant & Karabacak, 2018).

Öğretim yöntem ve tekniklerinin belirli düşünme becerilerini kazandırabilmesi için, öğretim programlarının bu amaca göre geliştirilmesi gerekir. 2005 yılından itibaren Türkiye’de kullanılan öğretim programlarında, bireye kazandırılmak istenen temel becerilerin içerisinde yaratıcı düşünme becerilerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu programlardan biri de Türkçe dersi öğretim programıdır. Türkçe dersi öğretim programının temel yaklaşımı öğrencilerin dil sevgisi ve bilinci kazanarak kendini geleceğe ve hayata hazırlanmasını sağlamak şeklinde ele alınmıştır. Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlarla öğrencilerin dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen; eleştirel ve yaratıcı düşünen; sorumluluk sahibi; olaylara karşı araştırmacı, sorgulayıcı, eleştirici ve yorumlayıcı olarak yaklaşabilen girişimci bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu programda kazandırılması beklenen yetkinliklere ilişkin açıklamalar incelendiğinde de inisiyatif alma ve girişimcilik becerisi ile kültürel farkındalık ve ifade becerisine ilişkin açıklamalarda yaratıcılık kavramının yer aldığı görülmektedir. Eğitim programlarımızın temel amacı yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek olduğuna göre diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de bu amaç doğrultusunda hareket edilmelidir. Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme, dört temel alan olan dinleme, konuşma, okuma-yazma alanlarında bireylerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarma ve kullanmalarını sağlamakla mümkündür (Yurdakal, 2018). Buradan anlaşılacağı üzere Türkçe derslerinde kazandırılmak ve geliştirilmek istenilen yaratıcı düşünme becerisi için yaratıcı okuma etkinliklerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuma; görme, seslendirme, algılama, anlama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli görevleri birlikte kullanarak öğrenmenin ve zihinsel gelişimin gerçekleşmesinde katkı sağlayan etkinliklerden biridir. Okuma sürecinde yazı, zihinsel kavramlara dönüştürülerek anlamlandırılmakta ve yapılandırılmaktadır. Okuma sürecine, harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlanarak, dikkat yoğunlaştırma, kelime-cümle anlaşılması ile ihtiyaç duyulan bilgilerin ayırt edilmesi ile devam edilir. Bu bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır (Göçer, 2007). Bu nedenle okuma becerisinin bilgiye ulaşma noktasında oldukça önemli bir konumda olduğu belirtilebilir. Bu doğrultuda, yaşanan çağda bireylerden iyi bir okuyucu olmaları ve okuduklarını anlayarak anlamlandırmalarının beklenilmesi kaçınılmazdır (Kasap & Susar Kırmızı, 2017).

Okuma, hem işitme duyusuna hem görme duyusuna hitap eden bir öğrenme sürecidir. Aynı zamanda okuma sadece okuduklarımızın anlamlandırılması olarak değil, edinilen bilgilerin kullanılarak yenilerinin de üretildiği bir süreçtir (Yurdakal, 2018). Okuma açık okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okuma olmak üzere üç biçimde ele alınabilir (Aytan, 2014a; Smith, 1965). *Açık okuma*, yazarın metinde ele aldığı gerçekleri, düşünce ve durumları bireyin açığa çıkardığı, özümsemiği en temel ve basit okumadır. *Eleştirel okuma*, yazarın belirttiği durum, görüş ve düşüncelerin eleştiri süzgecinden geçirildiği, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi yargılarla analiz edildiği bir süreçtir. *Yaratıcı okuma* ise bireyin mevcut metnin dışına çıkıp ön bilgilerini de kullanarak yeni bir düşünce ya da ürün ortaya koyduğu bir okumadır. Russel’a (1956; Akt. Hızır, 2018) göre yaratıcı okumanın bireye katkıları şunlardır:

- ✓ Konuların ve kelimelerin doğru algılanarak doğru düşünülmesi,
- ✓ Metin içinde yer alan edebi anlamları kavrama,
- ✓ Daha önceden deneyimlenmiş olan yaşantılarla fikirleri birleştirme,
- ✓ Sembollerle verilen gizli anlamları ve üstü kapalı olarak verilen ilişkilendirmeleri algılama,
- ✓ Onaylayan ya da reddeden düşünceler ortaya koyma,
- ✓ Ortaya konan yeni fikirleri farklı etkinliklere uyarlama ve kullanma.

Eleştirel okuma ile var olanı açıklama, gizli olanı keşfetme çabası ortaya çıkarken; yaratıcı okumada bunlara ek olarak ortaya yeni bir düşünce ya da ürün koyma söz konusudur (Aytan, 2014a; Hızır, 2018; Yurdakal & Susar Kırmızı, 2017). Eleştirel okuma daima değerlendirme ve eleştirel bakış açısı gerektirirken, yaratıcı okuma hayal gücü ve özgür düşünme gerektirmektedir (Aytan, 2014b). Yaratıcı okuma, öğrencinin okuduklarından hareketle kişisel yaşantılarını düşünme, okudukları ve yaşantıları arasında karşılaştırma yapma fırsatı verir. Bu süreçte öğrencinin yaşamında benzer ya da karşıt durumların olup olmadığı araştırılır; çelişkili ya da karşıt durumlarda öğrencinin yaşamda hangi davranış biçimlerini benimsediği sorgulanır; öğrencinin yaşamında bu okuduklarının birer karşılığının bulunup bulunmadığı sorgulanır. Başka bir deyişle yaratıcı okuma, öğrencinin hayal gücünü harekete geçirerek, metnin ötesindeki anlamlarla öğrenciyi yüz yüze getirir, sorunların farkına varmasını sağlar, olası çözümler konusunda çıkarımda bulunma fırsatları yaratır (Çotuksöken, 2006).

Yaratıcı okumanın, değişik seçeneklerin incelendiği ve bu seçeneklerin bir araya getirilerek yeni ve özgün fikirlerin öne sürüldüğü iraksak düşünme; düşüncelerin değerlendirilerek en makul, en farklı ve en uygun olanının seçildiği yakınsak düşünme ile ilişkisi olduğu belirtilebilir (Atasoy, Kadayıfçı & Akkuş, 2007; Çoşkun, 2005). Guilford'a (1950) göre yaratıcı düşünmenin en temel göstergesi iraksak düşünmedir. Yaratıcı okuma sürecinde iraksak düşünmenin sağlanabilmesi için en sık kullanılan teknik, öğrencilerin bir konu hakkındaki görüşünü ya da bir soruna ilişkin çözüm önerilerini öğrenmek adına sorulan sorulara akıcı bir şekilde cevap vermelerinin beklendiği beyin fırtınası tekniğidir.

Son yıllarda geliştirilen eğitim programları incelediğinde bireye kazandırılmak istenen temel becerilerin içerisinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin yer aldığı (MEB, 2019), ancak buna paralel olarak öğrencilerin bu becerilerini yeterince geliştiremedikleri görülmektedir. Bireyin okulda gösterdiği gelişim incelendiğinde, ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin 'doğru' olanı yapması beklenilmektedir. Önemli tarihler, yazım kuralları, çarpım tabloları gibi ezberleme ve harfi harfine yerine getirme davranışları yakınsak düşünme süreçleridir. Okul öncesi dönemde ise öğrencilerin meraklı gözlerle etrafı inceleyerek ya da durumları açıklamaya çalışarak 'Neden?' ya da 'Neden değil?' şeklinde sordukları sorular ödüllendirilerek teşvik edilmektedir. Ancak çocuğun büyüdükçe okulda deneyimlediği öğrenme yaşantıları ve sosyal öğrenme deneyimleri sonucunda, pratik olmak, öngörülebilir olmak, doğru olanı yapmak ya da bulmak amacıyla hareket etmesi ile iraksak düşünme becerisi geri planda kalmakta ve yakınsak düşünme becerisi ön plana çıkmaktadır (Gertenhaus, 2000). Bu durum eğitimin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeyi hedeflemesine rağmen, tasarlanan öğrenme yaşantıları nedeniyle yakınsak düşünceden iraksak düşünmeye geçilemediğini göstermektedir. O halde, yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmeyi amaç edinmek değil, bu amacı gerçekleştirmek için yaratıcı eğitimi yaygınlaştırmak, bu konuda dönüt almak ve alınan dönütler doğrultusunda karşılaşılan olumsuz durumlara çözümler üretmek gerekmektedir (Bulduk, 1999).

Yapılan program değişiklikleri ve planlamalara rağmen gelinen nokta, özellikle yaşamın her anında oldukça önemli hale gelen okuma becerisinin geliştirilmesi hususunda istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Bu durum, okuma becerisinin kazanıldığı kritik dönem olan ilkokul Türkçe derslerine dikkati çekmektedir (Kasap, 2019). Türkçe öğretiminin temeli olan bu beceri, geleneksel okuma çalışmalarından farklı olarak yaratıcı okuma etkinlikleri ile geliştirilebilir. Özellikle 2019 Türkçe dersi öğretim programında yaratıcı okuma becerisinin kazandırılmasına dair etkinliklere yeterince yer verildiği görülmektedir. Geleneksel yaklaşımın aksine, öğrencilerin yaratıcı güçlerini açığa çıkarabilecek eğlenceli okuma etkinlikleri, okunan metinlerin farklı açılardan değerlendirilmesini ve hayal güçlerinin harekete geçmesini sağlayabilir. Bununla birlikte duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde açıklayabilecekleri ortamlar sağlanmış olacaktır (Kasap & Susar Kırmızı, 2017). Yapılan araştırmalar, yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme ortamlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bu araştırmalardan birinde Karataş Öztürk (2007), yaratıcı düşünmeye dayalı fen öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Çakmak (2010) sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin programda yer alan yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklere dair olumlu görüş bildirdiklerine, ancak öğrenci ve öğretmenlerin yaratıcı düşünmeye dayalı etkinlikler ile sınav sistemi arasında ikileme kaldığına değinmiştir. Özdemir Erem (2015), yaratıcı düşünme tekniklerinin öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkisini incelediği çalışmada, yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin görsel okuma becerisine katkı sağlamamasına rağmen görsel sunu becerisine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Wang (2012), yaratıcı okuma etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Eriksson (2013) okuyucular tarafından anlaşılması zor olarak nitelendirilen 'Finnegans Wake' adlı kitabın yaratıcı okuma yöntemi kullanılarak

okunmasına dayanan çalışması sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin okumada yaşanan güçlükleri ortadan kaldırdığını tespit etmiştir.

Bu çalışmada ise, yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan etkinliklerin yaratıcı okuma becerisine katkı sağlama durumlarının incelenmesi, çalışmanın problemi olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Türkçe öğretim programına ek olarak yaratıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olabilecek yaratıcı düşünme etkinlikleri ile öğrencilerin özgür ve rahat bir ortamda okuduklarını farklı bakış açılarıyla ele almalarını, anladıklarını özgün bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler tasarlanmıştır. Bu çalışmanın, Türkçe öğretim programı doğrultusunda hazırlanan yaratıcı düşünme becerisine dayalı etkinlikler sayesinde bu etkinliklerin okuma becerisinin edinilmesindeki önemini ortaya koyması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin ileride yapılacak program geliştirme çalışmalarına ve konu ile ilgili yapılacak araştırmalar için yol gösterici olması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi “Yaratıcı düşünmeye dayalı ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilebilir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, yaratıcı düşünmeye dayalı olarak ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algıları üzerine etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ✓ Yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenciler ile Türkçe öğretim programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- ✓ Yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenciler ile Türkçe öğretim programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına ilişkin sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- ✓ Türkçe öğretim programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Türkçe öğretim programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına ilişkin sontest puanları cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük tutma durumu, kitap okuma sıklığı ve çalışma odasına sahip olma durumu değişkenleri bakımından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına ilişkin sontest puanları cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük tutma durumu, kitap okuma sıklığı ve çalışma odasına sahip olma durumu değişkenleri bakımından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe dersinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri gerçek deneme modellerinden ön test-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak elde edilmiştir. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır. Yarı deneysel desen ise, seçkisiz atamanın yapılmadığı ve hazır gruplar üzerinden eşleştirmenin yapıldığı deneysel desendir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Yarı deneysel desende kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu model Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu	O <sub>1,1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>1,2</sub>
Kontrol Grubu	O <sub>2,1</sub>	X <sub>2</sub>	O <sub>2,2</sub>

O<sub>1,1</sub>= Deney grubu yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği öntest

O<sub>2,1</sub>= Kontrol grubu yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği öntest

O<sub>1,2</sub>= Deney grubu yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği sontest

O<sub>2,2</sub>= Kontrol grubu yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği sontest

X<sub>1</sub>= Yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe dersi yaratıcı okuma etkinlikleri

X<sub>2</sub>= Türkçe dersi öğretim programı etkinlikleri

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflara uygulama öncesi yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği uygulanarak grupların uygulama öncesi düzeyleri belirlenmiştir. Uygulama süresinde yirmi yedi ders saati boyunca deney grubunda yaratıcı düşünmeye dayalı olarak hazırlanmış yaratıcı okuma etkinlikleri, kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programı etkinlikleri kullanılarak ders işlenmiştir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği tekrar uygulanarak grupların yaratıcı okuma puanlarındaki değişimler test edilmiştir.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki dördüncü sınıflara ait iki şubede öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, örneklemin pratik ve hızlı biçimde belirlenmesi ve verinin toplanmasına dayalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma grubundaki öğrenciler, araştırmacılarından birinin görev yaptığı okulun öğrencileri olduğundan dolayı kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmişlerdir. Okulda bulunan dördüncü sınıflardan 4-A sınıfı rastgele olarak deney grubu (N=15), 4-B sınıfı ise kontrol grubu (N=14) olarak belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce grupların denk olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği öntest puanlarına yönelik Mann Whitney U testi bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubuna ait yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeğinin öntest puanları Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	S.O	S.T	U	p
Deney	15	17.27	259.00	71.00	.137
Kontrol	14	12.57	176.00		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarına uygulanan yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeğinin öntest puanları arasında Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U= 71.00, p> .05). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yaratıcı okuma becerilerine ilişkin algılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

## 2.3. Deneysel İşlem

Araştırmanın deney grubunda, haftada 3 ders saati olmak üzere 9 hafta boyunca toplam 27 ders saati gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreci kapsamında “Doğa ve Evren”, “Milli Kültürümüz”, “Sağlık ve Spor” temalarına uygun olacak şekilde tercih edilen yaratıcı okuma etkinlikleri ile çalışılmıştır. Yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecindeki karşılıkları Ek 1’de verilmiştir.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği (YODÖ)” ile elde edilmiştir. Kasap ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen YODÖ’nün deneme çalışmasına ilişkin uygulama dördüncü sınıfta öğrenim gören 250 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Beşli Likert tipi bir ölçek olan YODÖ’nün maddeleri “Her zaman, Sıklıkla, Ara sıra, Çok nadir, Hiçbir zaman” seçeneklerini içermektedir. 28 maddeden oluşan YODÖ’nün boyutları “farklı düşünme, yazar ve karakterlerle iletişim kurma, metni yeniden oluşturma”dır. *Farklı düşünme* boyutunda maddeler, metinde anlatılanlardan farklı düşünmeyi, kendi düşünceleri ile yazarın düşüncelerini karşılaştırmayı, beğenilen kısımları belirlemeyi içermektedir. Bu maddeler metinde karşılaşılan problem durumlarına farklı çözüm önerileri üretmek adına durumu



değerlendirmeye imkân sağlamaktadır. YODÖ'nün 1-11 arası maddeleri farklı düşünme alt boyutunu oluşturmaktadır. Farklı düşünme boyutunun Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ise .93 olarak tespit edilmiştir. *Yazar ve karakterlerle iletişim kurma* boyutundaki maddeler, daha çok empati kurma, yazar ve karakterlerle konuşarak onlara yönelik bir tavır oluşturmayı içermektedir. YODÖ'nün 12-18 arası maddeleri yazar ve karakterlerle iletişim kurma boyutunu oluşturmaktadır. Yazar ve karakterlerle iletişim kurma boyutunun Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ise .89'dur. *Metni yeniden oluşturma* boyutundaki maddeler, okuma sırasında hayal gücünün ve yaratıcılığın kullanılıp kullanılmadığını belirlemeye yöneliktir. YODÖ'nün 19-28 arası maddeleri metni yeniden oluşturma boyutunu oluşturmaktadır. Metni yeniden oluşturma boyutunu oluşturan 10 maddeye ilişkin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .98'dir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach's alpha güvenirlik katsayısının ise .88 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri ile yeniden hesaplanan Cronbach's alpha katsayıları ölçeğin geneli dikkate alındığında; deney ve kontrol grupları öntest puanları için .76, deney ve kontrol grupları sontest puanları için .74 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür.

## 2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra, çalışma grubundaki öğrencilere deneysel işlem öncesi ve sonrasında YODÖ uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanan YODÖ'den elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Gruplara düşen öğrenci sayılarının az olması nedeniyle parametrik olmayan testler uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2020). Deney ve kontrol grubu olarak seçilen iki sınıfın öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının grup içindeki öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına kontrol etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Kontrol grubu ve deney grubu sontest puanlarının demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140'dır. Öğrencilerin ölçekten alacakları puanların yüksek olması, yaratıcı okuma sürecindeki performanslarına ilişkin algılarının olumlu yönde olduğunu; puanlarının düşük olması da yaratıcı okuma sürecine ilişkin performans algılarının olumsuz yönde olduğunu göstermektedir (Kasap & Susar Kırmızı, 2017).

## 3. BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarına ait YODÖ sontest puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu YODÖ sontest puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	S.O	S.T	U	p
Deney	15	18.90	283.50	46.50	.011*
Kontrol	14	10.82	151.50		

\*p< .05

Tablo 3'de görüldüğü gibi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına uygulanan YODÖ sontest puanları Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır, U= 46.50, p< .05. Sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine olduğu gözlemlenen bu farklılık, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin, öğretim programının etkinliklerine kıyasla yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Kontrol grubu YODÖ öntest-sontest puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	5	7.40	37.00	-.595*	.552
Pozitif Sıra	8	6.75	54.00		
Eşit	1				

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4'de görüldüğü gibi, kontrol grubu YODÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir, z = -.595, p> .05.

Yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin YODÖ öntest-sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Deneysel grubu öğrencilerinin YODÖ öntest-sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Öntest- Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	3	7.67	23.00	-2.101*	.036**
Pozitif Sıra	12	8.08	97.00		

\*Negatif sıralar temeline dayalı \*\*p< .05

Tablo 5’de görüldüğü gibi, deneysel grubu öğrencilerine uygulanan YODÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ( $z=-2.101$ ,  $p< .05$ ). Öntest-sontest puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan yaratıcı Türkçe dersi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarını grup içinde geliştirmede etkisinin olduğu belirtilebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	p
Kız	4	4.75	19.00	9.00	.142
Erkek	10	8.60	86.00		

Tablo 6’da görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır,  $U=9.00$ ,  $p> .05$ .

Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Aile Gelir Düzeyi	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	0-999	7	8.21	2	1.12	.569
	1000-1999	3	8.33			
	2000-2999	4	5.63			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=2, n=14)=1.12$ ,  $p> .05$ .

Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Okuma-yazması yok	5	9.90	3	2.91	.406
	Sadece okuma-yazması var	3	6.83			
	İlkokul mezunu	5	6.20			
	Ortaokul mezunu	1	4.00			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=3, n=14)=2.91$ ,  $p> .05$ .

Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Sadece okuma-yazması var	3	11.33	2	4.23	.120
	İlkokul mezunu	9	7.06			
	Ortaokul mezunu	2	3.75			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=2, n=14)=4.23$ ,  $p> .05$ .

Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında günlük tutma değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının günlük tutma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Günlük Tutma Durumu	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Günlük Tutmam	13	7.38	1	0.13	.710
	Arada Sırada Günlük Tutarım	1	9.00			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=1, n=14)=0.13, p>.05$ .

Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında kitap okuma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanlarının kitap okuma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Kitap Okuma Durumu	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Kitap Okumam	1	8.00	2	0.50	.779
	Ayda Bir Kitap Bitiririm	6	8.33			
	Haftada Bir Kitap Bitiririm	7	6.71			

Tablo 11'de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında kitap okuma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=2, n=14)=0.50, p>.05$ .

Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında çalışma odasına sahip olma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanlarının çalışma odasına sahip olma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Çalışma Odasına Sahip Olma	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Var	1	9.00	1	1.39	.710
	Yok	13	7.38			

Tablo 12'de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında çalışma odasına sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=1, n=14)=1.39, p>.05$ .

Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	p
Kız	5	10.10	50.50	14.50	.198
Erkek	10	6.95	69.50		

Tablo 13'de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır,  $U=14.50, p>.05$ .

Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Aile Gelir Düzeyi	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	0-999	4	10.00	3	3.42	.330
	1000-1999	2	3.00			
	2000-2999	5	7.80			
	3000 ve üstü	4	8.75			

Tablo 14'de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=3, n=15)=3.42, p>.05$ .

Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Okuma-yazması yok	1	4.00	3	1.70	.637
	Sadece okuma-yazması var	5	9.40			
	İlkokul mezunu	7	8.14			
	Ortaokul mezunu	2	6.00			

Tablo 15'de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=3, n=15)=1.70, p>.05$ .

Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sınav puanları arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Okuma-yazması yok	1	13.00	4	4.53	.339
	Sadece okuma-yazması var	1	14.00			
	İlkokul mezunu	5	6.00			
	Ortaokul mezunu	6	8.50			
	Lise mezunu	2	6.00			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=4, n=15)=4.53, p>.05$ .

Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında günlük tutma değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının günlük tutma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Günlük Tutma Durumu	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Günlük Tutmam	10	6.95	1	1.65	.198
	Arada Sırada Günlük Tutarım	5	10.10			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=1, n=15)=1.65, p>.05$ .

Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında kitap okuma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının kitap okuma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Kitap Okuma Durumu	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Ayda Bir Kitap Bitiririm	2	6.50	2	0.33	.833
	Haftada Bir Kitap Bitiririm	7	7.86			
	Haftada Birden Fazla Kitap Bitiririm	6	8.87			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında kitap okuma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=2, n=15)=0.33, p>.05$ .

Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında çalışma odasına sahip olma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanlarının çalışma odasına sahip olma durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Çalışma Odasına Sahip Olma	N	S.O	sd	$\chi^2$	p
YODÖ	Var	5	8.50	1	0.09	.759
	Yok	10	7.75			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, deney kontrol grubu öğrencilerinin YODÖ sontest puanları arasında çalışma odasına sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $\chi^2(sd=1, n=15)=0.09, p>.05$ .

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar şunlardır:

- ✓ Türkçe öğretim programındaki etkinliklere kıyasla, yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe dersi etkinlikleri ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına daha fazla katkı sağlamaktadır.
- ✓ Yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe programı etkinlikleri, ilkokul sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına grup içinde olumlu katkıda bulunmaktadır.
- ✓ Türkçe öğretim programındaki etkinlikler, ilkokul sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına grup içinde olumlu katkı sağlamamaktadır.
- ✓ Cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük tutma durumu, kitap okuma sıklığı ve çalışma odasına sahip olma durumu değişkenleri, hem Türkçe öğretim programının uygulandığı hem de yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe programı etkinliklerinin uygulandığı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algıları üzerinde etkili değildir.

Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, çalışmada Türkçe dersindeki yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğretim programı doğrultusundaki etkinliklere kıyasla öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Kasap'ın (2019) deneysel çalışması sonunda yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama, yaratıcı yazma ve yazma erişilerine olumlu katkı sağladığı bulgusuna erişilmiştir. Benzer şekilde Barrett (2001) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında çeşitli yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okumaya karşı isteklerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. El Hayek (2016) beyin fırtınası ve kelime geliştirme stratejileri kullanarak lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında, bu etkinliklerin yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere, yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin Türkçe derslerinde kullanılması yaratıcı okuma becerisine katkı sağlamaktadır.

Türkçe öğretim programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda, etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yurdakal (2018) yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme, okuma başarısı, okuma tutumu ve yaratıcı okuma algısına dair etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında, kontrol grubu ile 14 hafta boyunca Türkçe öğretim programında yer alan okuma çalışmaları yapılmıştır. Çalışma sonucunda 2015 Türkçe öğretim programına dayalı Türkçe derslerinin, yaratıcı okuma etkinliklerine kıyasla yaratıcı düşünme, okuma başarısı, okuma tutumu ve yaratıcı okuma algısına katkı sağlamadığı bulgusuna erişilmiştir. Benzer olarak PISA 2015'teki okuma becerileri ölçümünde Türkiye'nin 428 puan alarak ortalamaları 460 olan OECD ülkelerinin gerisinde kalmış olması, ülkemizde okuma becerisinin kazandırılması konusunda istenilen seviyeye ulaşamadığının göstergesi olarak değerlendirilebilir (OECD, 2015; PISA, 2016).

Yürütülen çalışmada deney grubuna uygulanan yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe dersi etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına grup içinde olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulguya Yurdakal'ın (2018) çalışmasında da rastlanmıştır. Labuda (1974) yüksek düzeyde yaratıcılık becerisine sahip olan üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yaratıcı etkinliklerin önemli olduğunu, yaratıcı okuma yöntemi ile çocukların hayal güçlerinin geliştirilebileceğini ve yaratıcılık becerisinin gelişiminin desteklenmiş olacağını vurgulamıştır. Benzer olarak Hızır (2014) yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında yaratıcı okuma etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerisine katkı sağladığı bulgusuna erişilmiştir. Aytan (2016b) Türkçe derslerinde yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucunu elde etmiştir. Wang (2012) ise, okuma-yazma etkinliklerine zaman ayıran üniversite öğrencilerinin yaratıcılık performanslarının daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Türkel ve Ünlüçömert (2013) de yaratıcı okuma çalışmalarının kitap okuma alışkanlığına etkisini inceledikleri çalışmalarında yaratıcı okumanın kitap okuma alışkanlığına olumlu katkı sağladığı bulgusuna erişmişlerdir. Yaratıcı düşünme becerisini destekleyen yaratıcı drama tekniği ile birlikte ele alınmış yaratıcı okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma sürecine etkisini inceleyen Yılmaz (2009), çalışma sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin kitap okuma ve okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusuna erişilmiştir. Eriksson (2013) James Joyce'un anlaşılması zor olarak nitelenen 'Finnegans Wake' adlı kitabının yaratıcı okuma yöntemi ile okunmasının okuyucuya yaptığı etkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda okunması güç olarak nitelenen yazıların yaratıcı okuma yöntemi ile okunmasının güçlükleri yok ettiği bulgusuna erişilmiştir. Böylece yaratıcı okuma yönteminin okunan metne farklı bakış açılarından yaklaşmayı sağlaması neticesinde, metne yönelik oluşmuş önyargının yaratıcı okuma etkinlikleriyle ortadan kaldırılabileceği ifade edilmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük tutma durumu, kitap okuma sıklığı ve çalışma odasına sahip olma durumu değişkenlerinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına etkisinin olmadığı sonucuna erişilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmamasının nedeni olarak, bu etkinlikler esnasında her öğrencinin kendi öğrenme sürecini cinsiyetinden bağımsız bir biçimde düzenlemesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade edebildikleri, cinsiyete dayalı farklılıkların ortadan kalkabileceği ortamlar olması yaratıcı okuma becerisinin cinsiyet açısından farklılaşmamasının nedeni olarak ele alınabilir. Benzer olarak Güngör ve Açıkgöz (2005) çalışmalarında iş birlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyet farklılığını ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aile gelir düzeyi açısından ele alındığında; 3000 ve üstü katılımın çok az olması, 0-999 aralığında yığılma olması, ayrıca 0-999 arasının düşük gelir düzeyini temsil etmesinden dolayı dezavantajlı bir alanda yapılan

bu çalışmada aile gelir düzeyi değişkeninin yaratıcı okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Aile gelir düzeyi düşük olmasına rağmen hemen hemen her ailenin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek kitap, oyuncak vs. birçok uyarıcıya sahip olması aile gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmamasının nedeni olarak ileri sürülebilir. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak Kocabay (2019) çalışmasında öğrencilerin sahip oldukları sosyo-ekonomik düzey ve yaratıcılık düzeyi arasında ters yönlü paralel bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında dezavantajlı bir bölgede yapılan bu çalışmada anne eğitim durumu değişkeni açısından, lise ve üniversite mezunlarının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dezavantajlı bölgelerde çoğunlukla annelerin öğrenci velisi olması, veli toplantısı ve velilere yönelik eğitimler gibi sosyal öğrenme ortamlarına katılma oranlarının düşük olması, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmamasının nedeni olabilir. Benzer olarak Demir, Öztürk & Dökme (2012) çalışmalarında anne eğitim durumu değişkeninin ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Baba eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında kırsal bir bölgede yapılan bu çalışmada; baba eğitim durumu değişkeni açısından üniversite mezununun olmadığı, lise mezunu olanların sayısının az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de çocuk bakımı ve eğitimi gibi sorumlulukları anneye bırakma eğiliminin oldukça yaygın olması; babaların çocukların eğitim sürecine dahil olmaması gibi nedenler baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmamasının nedeni olabilir. Benzer olarak Demir, Öztürk & Dökme (2012) çalışmalarında baba eğitim durumu değişkeninin ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Günlük tutma değişkeni açısından ele alındığında öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algıları ile günlük tutma arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması öğrencilerin yeterli düzeyde yazma becerilerine sahip olmaması ile açıklanabilir. Ayrıca aile ve okulun bu konuda sunduğu imkanların yetersiz olması bir neden olarak ele alınabilir. Benzer olarak Temel & Katrancı (2019) çalışmalarında öğrencilerin yazma kaygılarının, günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Kitap okuma değişkeni açısından ele alındığında öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algıları ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması öğrencilerin yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olmaması ve yaşanan bölgede okul ve aile ortamında sunulan olanakların yetersiz olması ile açıklanabilir. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak Witty (1974) çalışmasında yüksek sesle kitap okunan ve sorularına sabırla cevap verilen bir aile ortamına sahip olan çocukların daha yaratıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma odasına sahip olma değişkeni açısından ele alındığında öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumu ile yaratıcı okuma becerilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasının nedeni yaratıcı okuma becerisinin herhangi bir ortama bağlı kalmadan açığa çıkabileceği ve aynı zamanda sınırlandırılmış bir çevrenin yaratıcılık becerilerine ilişkin algılarını olumsuz etkileyebileceği şeklinde açıklanabilir. Benzer olarak Yiğit & Kaçire (2015) çalışmalarında çalışma odasına sahip olmanın öğrencilerin çalışma alışkanlıkları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- ✓ Çalışmada yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe dersi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algıları üzerinde, öğretim programının öngördüğü etkinliklere kıyasla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle okuma becerisinin kazanıldığı ilkökul yıllarında sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerini planlarken ve öğrenme yaşantılarını düzenlerken yaratıcı düşünceye dayalı etkinlikleri tercih etmeleri öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarını olumlu olarak etkileyebilir, yaratıcı düşünme ve yaratıcı okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere bu etkinlikler hakkında bilgi vermek ve kullanımının yaygınlaştırılmasını sağlamak amacıyla yaratıcı okuma konulu hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- ✓ Çalışma sonucunda öğretim programının önerdiği etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algıları üzerine olumlu bir etkisi olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultuda Türkçe dersi

öğretim programları ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünmeye dayalı olarak yaratıcı okuma becerisini geliştirecek şekilde geliştirilip tasarlanması önerilebilir.

- ✓ Bu çalışma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Diğer sınıf ve kademelerdeki öğrencilerle de benzer çalışmalar yürütülerek, yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına etkisi daha geniş bakış açısı ile açıklanabilir. Özellikle okuma becerisinin kazanıldığı ilköğretim birinci sınıf düzeyinde yapılacak çalışmalar, öğrencilerin sonraki yıllardaki okuma becerilerinin yönlendirilmesi açısından katkı sağlayabilir.
- ✓ Yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe derslerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarına etkisinin incelendiği bu çalışmanın yürütüldüğü okul, maddi açıdan dezavantajlı bir bölgededir. Benzer çalışmalar farklı gelir düzeyine sahip bölgelerde yürütülebilir.
- ✓ Yaratıcı düşünmeye dayalı Türkçe derslerinin yaratıcı okuma becerilerine yönelik algılarının etkisinin incelendiği bu çalışma, yaratıcı düşünmeye dayalı yaratıcı okuma etkinlikleri ile yürütülmüştür. Yaratıcı okuma becerisinin, konuşma, dinleme ve yazma gibi temel dil becerileri üzerine etkisinin incelendiği, farklı öğretim yaklaşımlarının yaratıcı okuma becerisinin gelişimine etkisinin incelendiği çalışmalar yürütülebilir.

### KAYNAKÇA

- Aslan, A. E. (2016). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 15-21.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H., & Akkuş, H. (2007). Öğrenci çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700.
- Aytan, N. (2014a). Okuma çeşidi olarak yaratıcı okumaya genel bir bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 651-667.
- Aytan, N. (2014b). *Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları*. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale.
- Aytan, N. (2016b). Yaratıcı okuma becerisiyle zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 23-44.
- Barret, K. B. (2001). *Using technology and creative reading activities to increase pleasure reading among high school students in resource classes*. <https://eric.ed.gov/?id=ED454507> adresinden 15.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Benek, İ., & Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 2-18.
- Berkant, H. G., & Karabacak, K. (2018). Öğretim yöntem ve teknikleri. L. Hurioğlu, A. Efendioğlu (Ed), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (107-158). Ankara: Murat Yayınları.
- Bessis, P., & Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?* (çev. S. Gürbaşkan). İstanbul: İstanbul Reklam Yayınları.
- Bulduk, S. (1999). Yaratıcı düşünme ve eğitim. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 21, 75-82.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. [www.balikesir.edu.tr](http://www.balikesir.edu.tr) adresinden 14.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim birinci kademe türkçe öğretim programının öğrencilerden yaratıcı düşüncelerinde geliştirmeye yönelik öğretmen görüşleri (Tokat ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka*, 2(8), 4-11.
- Çellek, T. (2019). *Yaratıcılık ve öğrenme*. [www.tulaycellek.com](http://www.tulaycellek.com) adresinden 06.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Çoşkun, H. (2005). İraksak düşünme kategori yapısının bireysel beyin fırtınasında düşünce üretimine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 67-85.

- Çotuksöken, Y. (2006). Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi. S. Sever (Ed.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s.751-761). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Demir, R., Öztürk, N. & Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-21.
- El-Hayek, H. (2016). The effect of an instructional programme based on the strategies of brain- storming and vocabulary lists in improving the creative reading skills among the tenth grade female students. *Deanship of Academic Research*. University of Jordan.
- Eriksson, J. (2013). “*The clash of civilizations*” and its unexpected liberalism. <http://www.e-ir.info> adresinden 03.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ersükmen, E. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji ders öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Gardner, H. (1988). Creativity: an interdisciplinary perspective. *Creativity Research Journal*, 1(1), 8-26.
- Gertenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler* (çev. R. Mergenci ve B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle öğretmen adayları için Türkçe öğretimi*. Niğde: Öncü Kitap.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *Amerikan Psikolojist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity. *Theory into Practice*, 5(4), 185-189.
- Güngör, A., & Ün Açıkgoz, K. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Hennessey, A. B., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 568-598.
- Haris, R. (1998). *Introduction to creative thinking*. [www.virtuallsalt.com/crebook1.htm](http://www.virtuallsalt.com/crebook1.htm) adresinden 15.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Hızır, B. (2018). *Öğretmenler ve ebeveynler için yaratıcı okuma yaratıcı yazma*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.
- Kapar Kuvanç, E.B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişki tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karadayı, Ş. İ. (2018). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duyu düzenleme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Karataş Öztürk, S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim 2. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma okuduğunu anlama yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli.
- Kasap, D., & Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.



- Kocabey, İ. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcılık ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Labuda, M. (1974). *Creative reading for gifted learners: a design for excellence*. <https://eric.ed.gov/?id=ED094357> adresinden 26.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2006). *Türkçe öğretim programı*. MEB: Ankara.
- MEB (2017). *Türkçe öğretim programı*. MEB: Ankara.
- MEB (2019). *Türkçe öğretim programı*. MEB: Ankara.
- Morris, W. (2006). *Creativity and its place in education*. from [www.creativejeffrey.com](http://www.creativejeffrey.com). adresinden 25.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2015). *PISA results of focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-infocus.pdf> adresinden 06.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir Erem, H., N. (2015). *Yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkileri*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Özmuşul, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 731-746.
- PISA (2015). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara.
- Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılık nasıl uyarılır. *Yaşadıkça Eğitim*, 68, 5-12.
- Russel, D., Banks, M., Calvey, D., & Owen, J. (2002). Where the art is: defining and managing creativity in new media smes. *Creativity-and-Innovation-Management*, 11(4), 255-264.
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8(4), 278-282.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in Creativity. *Amerikan Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. I. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativeivity* (3-15). Cambridge University Press.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2019). *Büyük Türkçe sözlük*. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 12.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Temel, S. & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7 (17), 322-356.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 621-643.
- Torrence, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Türkel, A., & Ünlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 8(12), 1345- 1358.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Butler and Tunner Ltd.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 38-47.
- Ward, T. B. (2007). *The multiple roles of educators in children's creativity. creativity: a handbook for teachers*. World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Witty, P. A. (1974). Rationale for fostering creative reading in the gifted and the creative. *Creative reading for gifted learners: A design for excellence*, 8-24.
- Yazçayır, N. (2015). Düşünme temelli öğrenme modelleri. Y. Budak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (191-254). Ankara: Pegem Akademi.

- Yiğit, B. & Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 309-319.
- Yıldırım, A. (2007). *Okulöncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Eskişehir.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(9), 109-120.
- Yıldırım, H., & Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 93-116.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilköğretim 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Pamukkale.
- Yurdakal, İ., H. & Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1726-1742.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

## EK

## Ek 1. Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Öğrenme Sürecindeki Karşılıkları

Tema adı	Metin adı	Yaratıcı Düşünme Becerisinin İlkeleri / Özellikleri	Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Karşılıkları
Doğa ve Evren	Göç Hazırlık (Guzey Gürsoy, 2016: 18-19)	Hazırlık Aşaması:	Göçmen kuş ve valiz görselleri ile dikkatini yoğunlaştırır ve metnin başlığını tahmin etmeye çalışır. Metin parçalar halinde öğretmen tarafından okunur. Öğrenciler sonraki kısmı tahmin etmeye çalışır, yönergeler doğrultusunda ırsak sorulara yanıtlar verir. Beyin fırtınası tekniği ile her öğrenciden alınan yanıt tahtaya yazılır. Akıcı ve esnek düşünme sonucunda özgün fikirler elde edilir (Gertenhaus, 2010). Göçmen kuşların göç sırasında yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri sorunlara odaklanır ve ihtimallere ilişkin düşünür.
		Kuluçka Aşaması:	Göçmen kuşların göç sırasında durakladıkları yerlere ilişkin görseller incelenir ve durak noktalarının özellikleri belirlenir.
		Aydınlanma Aşaması:	Göçmen kuşların göç sırasında karşılaştığı sorunlara insanların yaptığı etkiyi anlar ve bu etkileri ortadan kaldırmanın yollarını düşünür. Küçük grup tartışması tekniği ile göçmen kuşların göç noktasındaki duraklarının tahrip edilmemesi üzerine dikkat çekmek amacıyla slogan oluşturur.
		Doğrulama Aşaması:	Kahramanı göçmen bir kuş olan sinema filmini kesitler halinde izler. Arkası yarın tekniği ile hikayenin devamını yazar ve filmin devamını izleyerek tahminini değerlendirir.
	Binlerce Yıllık Bir Sanat Minyatür (Kara, 2016: 26-29)	Hazırlık Aşaması:	Çeşitli minyatür örneklerini içeren görseller ile dikkatini yoğunlaştırır. Görsellerin ne olduğunu ve metnin başlığını tahmin etmeye çalışır. Metin parçalar halinde öğretmenin tarafından okunur. Öğrenciler sonraki kısmı tahmin etmeye çalışır, yönergeler doğrultusunda ırsak sorulara yanıtlar verir. Beyin fırtınası tekniği ile her öğrenciden alınan yanıt tahtaya yazılır. Akıcı ve esnek düşünme sonucunda özgün fikirler elde edilir (Gertenhaus, 2010)
		Kuluçka Aşaması:	Geçmişten günümüze kadar bozulmadan kalmış olan görsel sanat çalışması örnekleri projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtılır. Çember tekniği ile incelenen görsellerde insanların anlatmak istedikleri olaylar hakkında konuşulur.
		Aydınlanma Aşaması:	Minyatür sanatının yaygın kullanıldığı dönemde kullanılma amacının ne olduğunu fark etmeleri beklenir.
		Doğrulama Aşaması:	Günümüzde yaşadıkları önemli olayları gelecek nesillere aktarmak için hangi yöntemleri kullanabilecekleri tartışılır. Sınıf üç gruba ayrılarak her bir grubun farklı bir yöntemle o gün yaşadıkları önemli olayları ifade etmesi istenir.
Millî Kültürümüz	Mistik Seni Anlamıyoruz (Hızır, 2018: 96-101)	Hazırlık Aşaması:	Bilmedikleri bir dilde ses kaydı dinler ve dikkatini yoğunlaştırır. Ne olduğunu anlamaya çalışır. Neden anlamadığını ifade eder. Metin parçalar halinde öğretmenin tarafından okunur. Öğrenciler sonraki kısmı tahmin etmeye çalışır, yönergeler doğrultusunda ırsak sorulara yanıtlar verir. İletişim kurma üzerine düşünür. Beyin fırtınası tekniği ile her öğrenciden alınan yanıt tahtaya yazılır. Akıcı ve esnek düşünme sonucunda özgün fikirler elde edilir (Gertenhaus, 2010).
		Kuluçka Aşaması:	İşaret dilini konu alan kısa bir video izlenir. Farklı iletişim yolları ve neden ortaya çıkmış olabilecekleri üzerine tartışılır.
		Aydınlanma Aşaması:	Noktalama işaretleri konulu video gösterimi izler. Drama tekniği ile noktalama işaretlerinin görevleri ve neden gerekli olduklarını açıklamaya çalışır.
		Doğrulama Aşaması:	Sağ el ve sol elle yapılan yazı çalışmalarlarıyla anlaşılabilir şekilde kendini ifade etmenin önemini doğrular. Verilen bir duruma ilişkin hikaye edici yazılar yazar. Yazılarında noktalama işaretlerini kullanır.
	Arkadaşımı Tanırım (Günyüz, 2015: 1-16)	Hazırlık Aşaması:	Arkadaşlık konulu bir şarkıyı dinler ve eşlik eder. Arkadaşlık kavramına dikkatini yoğunlaştırır. Metnin başlığına ilişkin tahminlerde bulunur. Metin parçalar halinde öğretmenin tarafından okunur. Öğrenciler sonraki kısmı tahmin etmeye çalışır, yönergeler doğrultusunda ırsak sorulara yanıtlar verir.
		Kuluçka Aşaması:	Bremen Mızıkacıları masalı konulu kısa bir çizgi film izlenir.
		Aydınlanma Aşaması:	Metindeki kahramanın arkadaşlık ilişkisinde yaşadığı sorun üzerine konuşulur. Altı şapka düşünme tekniği ile sorun farklı açılardan ele alınır.
		Doğrulama Aşaması:	İyi bir arkadaşın sahip olması gereken özellikler üzerine düşünür. En yakın arkadaşının neden arkadaşı olduğunu göz önünde bulundurarak iyi bir arkadaşın sahip olması gereken özellikleri belirten bir yazı yazar.
	Korkak Kuş Sema (Hızır, 2018: 113-114)	Hazırlık Aşaması:	Dinletilen çığlık sesi ile dikkatleri çekilir. Sesin hangi duyguyu içerdiği üzerine konuşulur. İnsanların korkuları, bu korkulardan kurtulup kurtulamayacakları üzerine tartışılır. Metnin başlığına ilişkin tahminlerde bulunur. Beyin fırtınası tekniği ile gelen cevaplar tahtaya not edilir. Metin parçalar halinde öğretmenin tarafından okunur. Öğrencilerden sonraki bölümü tahmin etmeleri istenir. Yönergeler doğrultusunda ırsak sorulara yanıtlar verir. Beyin fırtınası tekniği ile her öğrenciden alınan yanıt tahtaya yazılır.
		Kuluçka Aşaması:	Metinde yer alan deyim ve atasözlerinden hareketle, deyim ve atasözlerinin anlatılmasına dayalı sessiz sinema oyunu oynar. Eğlenirken dinlenir ve sorunun durumundan uzaklaşır.
		Aydınlanma Aşaması:	Metinden hareketle metnin kahramanının korktuğunda kullandığı teknik canlandırılır. Canlandırma sırasında kullanılabilir farklı yöntemleri düşünmeleri beklenir.
		Doğrulama Aşaması:	Canlandırma sonrası empati yaparak benzer durumlarda korkularıyla nasıl mücadele ettiğini düşünür ve büyük grup tartışması ile kendini ifade eder.
	Sen Saska Değilsin (Günyüz, 2015: 1-16)	Hazırlık Aşaması:	Ampute futbol takımına ilişkin görseller tahtaya yansıtılır. Ampute kavramı hakkında fikirleri sorulur. İnsanların doğuştan ya da daha sonra yaşadıkları sonucunda sahip oldukları farklı fiziksel özelliklerden dolayı yaşayabileceği zorlukların neler olabileceği sorulur. Metnin başlığına ilişkin tahminlerde bulunur. Beyin fırtınası tekniği ile gelen cevaplar tahtaya not edilir. Metin parçalar halinde öğretmenin tarafından okunur. Öğrencilerden sonraki bölümü tahmin etmeleri istenir. Yönergeler doğrultusunda ırsak sorulara yanıtlar verir. Beyin fırtınası tekniği ile her öğrenciden alınan yanıt tahtaya yazılır.
		Kuluçka Aşaması:	Karıncaların bir buğday tanesini yuvaya sokmalarını konu alan bir video izletilir. Karıncaların görevleri ve fiziksel özellikleri arasındaki ilişkiye dikkat çekilir.

		Aydınlanm a Aşaması:	Çember tekniği ile canlıların fiziksel özelliklerinin farklı olmasını yadırgamanın psikolojik ve toplumsal sonuçlarının neler olabileceği üzerine tartışılır. Farklılıkları kabul ederek avantaja çevirmeye yönelik fikirlerin ortaya çıkması beklenir.
		Doğrulama Aşaması:	Philips 66 tekniği ile sınıf gruplara ayrılır ve her gruba farklı engel türüne sahip bireylerin yaşadığı örnek durumlar verilir. Engel türüne göre yaşanan zorluklara çözüm önerileri sunmaları beklenir.
Sağlık ve Spor	İçimdeki Makine (Öztaş, 2016: 36-37)	Hazırlık Aşaması:	Tahtaya sindirim sisteminin işleyişine ilişkin bir karikatür yansıtılır. Dikkatlerinin yoğunlaşması sağlanır. İç organları söylemeleri istenir. Söylenilen organ isimleri tahtaya yazılır. Metnin başlığına ilişkin tahminlerde bulunmaları istenir. Beyin fırtınası tekniği ile gelen cevaplar tahtaya not edilir. Metin parçalar halinde öğretmen tarafından okunur. Öğrencilerden sonraki bölümü tahmin etmeleri istenir. Yönergeler doğrultusunda iraksak sorulara yanıtlar verir. Beyin fırtınası tekniği ile her öğrenciden alınan yanıt tahtaya yazılır.
		Kuluçka Aşaması:	Saat mekanizmasında yer alan dişlilerin işleyişini gösteren bir video izlenir. İç organlarımız ile saat dişlilerinin işleyişi arasında ilişki kurlmaları beklenir.
		Aydınlanm a Aşaması:	“Organlardan biri bozulduğunda ne olur?” ve “Organları bozulan insanlara yardım etmek için neler yapılabilir?” sorularına organ bağışına ek olarak neler yapılabileceği üzerine düşünmeleri sağlanır.
		Doğrulama Aşaması:	Dişlilerden biri çıktığında ya da bozulduğunda saat sisteminin durması gibi organlarımızın biri ya da birkaçının hastalanmasının vücudumuzu tehdit ettiğinin bilincinde olarak sağlığımızı korumanın önemini fark eder. Ancak olası sağlık problemlerinde organ bağışının birçok insanın hayatını kurtaracağı bilincinde olur. Bu amaç doğrultusunda sınıf gruplara ayrılır ve her grup organ bağışına dikkat çeken poster hazırlar.
	Zaman Yolcusu (Polatkal, 2016: 46-47)	Hazırlık Aşaması:	Zaman makinesi konulu birkaç karikatür tahtaya yansıtılır. Geçmişe ya da geleceğe gittiklerini düşünmeleri ve gittikleri zamanda ne yapmayı istedikleri sorulur. Cevaplar tahtaya yazılır. Metnin başlığını tahmin etmeleri istenir. Metin parçalar halinde öğretmen tarafından okunur. Öğrenciler sonraki kısmı tahmin etmeye çalışır, yönergeler doğrultusunda iraksak sorulara yanıtlar verir. Beyin fırtınası tekniği ile her öğrenciden alınan yanıt tahtaya yazılır.
		Kuluçka Aşaması:	Albert Einstein'ın yaşamı, çalışmaları, ödülleri hakkında bilgi verilir.
		Aydınlanm a Aşaması:	Zaman yolculuğunun geçmişe ilişkin değişiklik yapma isteği ve geleceği merak duygusundan kaynaklandığını fark eder. Gelecekte ne olmak istedikleri sorulur ve yanıtlar tahtaya yazılır.
		Doğrulama Aşaması:	Yaşadığı zaman ile geçmiş yaşantılarını ve geleceğini ilişkilendirir. Gelecekte istedikleri yerde ya da konumda olmak için yaşadıkları anı istedikleri geleceğe götürecek şekilde planlamaları gerektiğini fark etmeleri beklenir.
	Zemmarkhos' un Sandığı (Hızır, 2018: 91-95)	Hazırlık Aşaması:	Taşınabilir boyutta birkaç sandıkla sınıfa girilerek öğrencilere bu sandıkların ne amaçla kullanıldığını sorulur. Sandıkların özel eşyaların saklanması amacıyla kullanıldığını fark etmeleri sağlanır. Metnin başlığına ilişkin tahminlerde bulunur. Beyin fırtınası tekniği ile gelen cevaplar tahtaya not edilir. Metin parçalar halinde öğretmen tarafından okunur. Öğrencilerden sonraki bölümü tahmin etmeleri istenir. Yönergeler doğrultusunda iraksak sorulara yanıtlar verir. Beyin fırtınası tekniği ile her öğrenciden alınan yanıt tahtaya yazılır.
		Kuluçka Aşaması:	Oyma sandıkların yapılışına ilişkin bir video izletilir ve oymacılık sanatının unutulmaya yüz tutmuş bir sanat olduğu ve bu sanatın unutulmasını engellemek amacıyla yapılacaklar üzerine çember tekniği ile tartışma yapılır.
		Aydınlanm a Aşaması:	“Kimsenin bilmesini istemediğiniz sırlarınız var mı? Bu sırları kimseye söylediniz mi? Söylediyse kimlere söylediniz? Neden o kişi ya da kişilere söylediniz?” ya da “Neden kimseye söylemediniz?” sorularıyla insanların sırlarını söyledikleri kişilerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği üzerine düşünmeleri sağlanır.
		Doğrulama Aşaması:	Sırlar ve sandıklarda saklanan kişisel eşyaları ilişkilendirir. Sırlarını ya da özel eşyalarını emanet ettiği insanların özellikleri üzerine düşünür. Güvenilir insan kavramını ve güvenilir insanın sahip olması gereken özellikleri ifade eder. Beyin fırtınası tekniği ile her öğrencinin görüşü alınır ve tahtaya yazılır.