

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**OLUŞTURMACI ÖĞRETİM TASARIM UYGULAMASININ
İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YARATICILIKLARINA VE BAŞARILARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Mehmet GÜROL**

**HAZIRLAYAN
Erdoğan TEZCİ**

**Ağustos-2002
ELAZIĞ**

**Bu Araştırma, Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi desteği ile
yapılmıştır.**

ONAY

T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OLUŞTURMACI ÖĞRETİM TASARIM UYGULAMASININ İLKÖĞRETİM
BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIKLARINA VE
BAŞARILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Bu tez, 20./ 09./ 2002 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Başkan

Prof.Dr. Enver Tahir RIZA

Danışman

Doç.Dr. Mehmet GÜROL

Üye

Doç.Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU

Üye

Yrd.Doç.Dr. Abdullah DİKİCİ

Üye

Yrd.Doç.Dr. Nuri GÖMLEKSİZ

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik Olunur.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüz eğitim ortamlarının tasarımı sırasında temel yönelim, öğrencilerin öğrenmeden zevk aldığı, yaratıcı eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme gibi yaşamın karmaşık sorunlarıyla başa çıkabilmede temel yeterliliklerin kazanıldığı bir çevre tasarımı yönündedir. Bilgi ve teknolojik gelişmeler okulların öğrencileri hayata hazırlayan bir yer değil, hayatın kendisi olmasını gerekli kılmaktadır. Bu okulların çağın gerisinde kalmadan hem yaşanan gelişmelere ayak uydurmada hem de gelişmelere katkıda bulunma açısından önem kazanmaya başlamıştır.

Öğrencilerin yazma performansları ve sözel yaratıcı yetenekleri üzerinde etkisi sınanan oluşturmacı öğretim tasarımı uygulaması üzerine yurt dışında 1980’li yıllardan sonra çokça araştırma yapılmaya başlanmıştır. Oluşturmacı öğretim tasarımı özellikle, okullara yöneltilen eleştirilerin başında yer alan yaşamın gerçeklerinden uzak, öğrenciyi pasif durumda tutan nesnelci anlayış uygulamalarına bir alternatif olarak geliştirilen bir yaklaşımdır. Bu deneysel araştırmada, oluşturmacı öğretim tasarımı ile geleneksel yöntemin öğrencilerin sözel yaratıcılık ve yazma performanslarına etkileri açısından karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çeşitli aşamalarında desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Mehmet GÜROL’a şükranlarımı sunarım. Ayrıca araştırmanın çeşitli aşamalarında ölçme araçlarının geliştirilmesinden verilerin analizine kadar görüş ve önerilerinden yararlandığım Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR’a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın çeşitli aşamalarında fikir ve önerilerinden yararlandığım Prof. Dr. Enver Tahir RIZA’ya, Doç. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU’na ve Yrd. Doç. Dr. Abdullah DİKİCİ’ye, materyallerin hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Cihad DEMİRLİ ve Saliha ALKAN’a, performans ölçeğinin geliştirilmesinde ve değerlendirmede katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Esma Şimşek, Yrd. Doç. Dr. Tarık ÖZCAN, Arş. Gör. Ülkü ELİÜZ, Arş. Gör. Fatih KANTER, Öğr. Gör. Mahmut BAHAR, ve Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü Araştırma Görevlileri’ne teşekkür ederim. Öte yandan araştırmanın yürütülmesinde okullarının kapısını bana açan ve her aşamada desteklerini esirgemeyen Murat İlköğretim Okulu Müdürü Mehmet YILMAZ’a, müdür yardımcılara, öğretmenlerine ve öğrencilerine, Elazığ

İlköğretim Okulu Müdürü, Müdür Yardımcıları, öğretmenler ve öğrencilerine teşekkür ederim. Araştırmam sırasında her zaman desteğini gördüğüm eşim Sibel TEZCİ'ye de teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmaya maddi destek sağlayan Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne (FÜBAP) teşekkür eder, bu tür çalışmalara desteklerinin devamını dilerim.

Erdoğan TEZCİ
Elazığ, Ağustos-2002



ÖZET**Doktora Tezi****Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf
Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi****Erdoğan TEZCİ****Fırat Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****Ağustos-2002, Sayfa: XVII+302**

Araştırmanın genel amacı, oluşturmacı öğretim tasarımının geleneksel öğretmen merkezli öğretim uygulamalarıyla karşılaştırarak yaratıcılık ve performans açısından etkililik derecesini belirlemektir. Bu amaçla Murat İlköğretim ve Elazığ İlköğretim Okulunda 2001-2002 öğretim yılında toplam 4 ay 20 günlük bir araştırma yapılmıştır. Deneysel olarak planlanan araştırma için bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Hem deney hem de kontrol grubuna Murat ve Elazığ İlköğretim Okullarından öğrenci katılmıştır. Deney grubunda 35, kontrol grubunda da 35 olmak üzere toplam 70 öğrenci örnekleme oluşturmuştur.

Araştırma için öntest-sontest kontrol grup deney deseninden yararlanılarak deney deseni oluşturulmuştur. Deney grubunda oluşturmacı öğretim tasarımı kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulaması için bir web sayfası hazırlanmıştır. Ayrıca elektronik posta, elektronik bülten tahtası, internet ve etkileşimli CD'ler kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim, öğretmen merkezli olarak yürütülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin sözel yaratıcılıklarını ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel A Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin başarılarını ölçmek için geliştirilen hikâye yazma, karşılaştırma görevlerine yönelik yazma, çıkarsama görevine yönelik yazma, özet yazma ve demokrasi konusunda ikna edici yazma görevlerine yönelik olarak performans yönergesi kullanılmıştır. Öğrencilerin

içerik bilgisini nasıl oluşturdıklarına ilişkin olarak ise hem nicel hem de nitel bulgular bir arada kullanılmıştır. Bu amaçla bir kavram haritası geliştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulguların özeti şunlardır.

Yaratıcılıkla İlgili Olarak;

- Yaratıcılık öntestinde gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Kontrol grubu yaratıcılık öntest-sontest arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Deney grubu yaratıcılık öntest-sontest arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Yaratıcılık sontestinde gruplar arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yazma Performansı İle İlgili Olarak:

- Hikâye yazma performansında deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.
- Karşılaştırma görevine yönelik yazma performansı açısından deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.
- Çıkarılamaya dayalı yazma performansı açısından deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.
- Özet yapmaya dayalı yazma performansı açısından deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.
- Demokrasi ile ilgili ikna edici yazma performansı açısından deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Hikâyelerle ilgili içerik bilgisinin oluşturulmasına ilişkin olarak deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha derinlemesine içerik bilgisi oluşturmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Oluşturmacılık, oluşturmacı öğretim tasarımı, yaratıcılık, performans değerlendirme

ABSTRACT
Ph. D. Thesis

**The Effects of Constructivist Instructional Design on The Success and Creativity
of Fifth-Year Students in Primary Schools**

Erdoğan TEZCİ

**University of Firat
Institute of Social Sciences
Department of Educational Sciences**

August-2002, Pages: XVII+302

The main aim of this study is to compare the efficiency of constructivist instructional design and traditional teacher centred teaching from the point of creativity and performance. To realize that aim a study was conducted during 4 months and 20 days in Murat and Elazığ Primary Schools in 2001-2002 academic year. An experimental and a control group were used in the study. The students from both primary schools mentioned above were included in both experimental and control groups. There are 70 students, 35 in control, 35 in experimental groups.

Pretest-posttest control group research design was used in the study. Constructivist instructional design was used in the experimental group. In control group traditional method was used. A web page was developed for constructivist instructional design. Electronic mail and electronic bulletin board, internet and interactive CDs were used as well. Teaching was conducted as teacher centred in control group.

In the study TYDT (Torrance's Creativity Think Test) Verbal A Form was used to measure verbal creativity of the students. A performance guide was used to measure the students' achievement in writing story, writing on making comparison, writing on making inference, writing summary, and persuasive writing about democracy. Both quantitative and qualitative findings were used together to see how the students developed content knowledge. A concept map was developed for that aim.

The findings obtained at the result of study are as follows:

Findings on creativity;

- No significant differences were found on creativity pretest scores of the groups.
- A significant difference was found in pretest-posttest scores in favour of post test in control group.
- A significant difference was found in pretest-posttest scores in favour of post test in experimental group.
- A significant difference was found in favour of experimental group in posttest scores of both groups

Finding on Writing Performance

Experimental group were found more successful than control group in;

- writing story
- making comparison
- in making inference
- writing summary
- persuasive writing about democracy

The students in experimental group could construct content knowledge on stories more deeply than control group.

Key Words: Constructivism, constructivist instructional design, creativity, performance based assessment.

İÇİNDEKİLER

Önsöz	Sayfa III
Özet	V
Abstract	VII
İçindekiler	IX
Şekiller Listesi	XIII
Tablolar Listesi	XIV
Ekler Listesi	XVII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	6
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4. SAYILTILAR	10
1.5. SINIRLILIKLAR	10
1.6. TANIMLAR	10

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. OLUŞTURMACILIK	12
2.1.1. Oluşturmacılığın Kökenleri	13
2.1.2. Oluşturmacı Teoriler ve Öğrenme Anlayışı	18
2.1.2.1. Jean Piaget ve Bilişsel Oluşturmacılık	18
2.1.2.2. Lev S. Vygotsky ve Sosyal Oluşturmacılık	24
2.1.2.3. Von Glasersfeld ve Radikal Oluşturmacılık	32
2.1.3. Oluşturmacı Eğitim Teorileri ve Modelleri	35
2.1.3.1. Bilişsel Esneklik (Cognitive Flexibility)	35
2.1.3.2. Referans Noktalı Eğitim (Anchored Instruction)	39
2.1.3.3. Durumlu Öğrenme (Situated Learning)	42
2.1.3.4. Bilişsel Çıraklık (Cognitive Apprenticeship)	46

2.1.3.5. Probleme Dayalı Öğrenme (Problem Based Learning)	54
2.1.4. Oluşturmacı Öğretim Tasarımı	56
2.1.4.1. Oluşturmacı ve Öğretim Teknolojileri	61
2.1.4.2. Oluşturmacı Öğrenme Araçları	64
2.1.4.3. Değerlendirme	72
2.2. YARATICILIK	79
2.2.1. Yaratıcılığı Açıklamaya Yönelik Kuramlar	79
2.2.1.1. Psikoanalitik Görüş	80
2.2.1.2. İnsancıl (Hümanistik Kuram)	82
2.2.1.3. Gestalt Kuramları	83
2.2.1.4. Faktoryalist Yaklaşım	84
2.2.1.5. Bilişsel-Gelişimsel Yaklaşım	87
2.2.1.6. Çağrışım Kuramı	88
2.2.2. Yaratıcılığın Boyutları	90
2.2.2.1. Yaratıcı Süreç	91
2.2.2.2. Ürün Olarak Yaratıcılık	94
2.2.2.3. Yaratıcı Birey	96
2.2.2.4. Yaratıcı Durum	104
2.2.3. Yaratıcılık İle İlgili Faktörler	106
2.2.3.1. Yaratıcılık ve Aile	106
2.2.3.2. Yaratıcılık ve İmgelem	107
2.2.3.3. Yaratıcılığın Engelleri	108
2.2.3. Teknoloji ve Yaratıcılık	112
2.2.5. Oluşturmacılık ve Yaratıcılık	115
2. 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	118
2.3.1. Oluşturmacı Öğretim Tasarımı İlgili Araştırmalar	119
2.3.2. Yaratıcılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	126

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

130

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

130

	Sayfa
3.2. DENENCELER	131
3.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler	131
3.2.2. İkinci ve Üçüncü Alt Amaç İçin Denenceler	132
3.2.3. Dördüncü Alt Amaç İçin Denence	132
3.3. DENEY DESENİ	132
3.4. EVREN ve ÖRNEKLEM	133
3.4.1. Araştırma Evreninin Tespiti	133
3.4.2. Örneklem Grubunun Seçilmesi	136
3.4.3. Oluşturmacı Öğretim Tasarım Programının Uygulanması	141
3.4.3.1. Program Süresi	141
3.4.3.2. Araçlar ve Öğrenme Materyali	142
3.4.3.3. İşlemler	145
3.4.3.4. Kontrol Grubunda Öğretim	152
3.4.3.5. Veri Toplama Araçları	153
3.4.3.6. Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel İşlemler	167
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLAR	168
4.1. YARATICILIK	168
4.1.1. Öntestler Arasında Karşılaştırma	168
4.1.2. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Arasında Karşılaştırma	170
4.1.3. Deney Grubu Öntest-Sontest Arasında Karşılaştırma	171
4.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Sontestler Arasında Karşılaştırma	173
4.2. ÖĞRENCİLERİN YAZMA PERFORMANSLARINA İLİŞKİN BULGULAR	175
4.2.1. Hikâye Yazma	175
4.2.2. Karşılaştırma Yapmaya Yönelik Yazma	182
4.2.3. Çıkarsamaya Dayalı Yazma	187
4.2.4. Özet Yapma	190
4.2.5. İkna Edici Yazma	194

	Sayfa
4.3. ÖĞRENCİLERİN KAVRAM OLUŞTURMA SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR	197
4.3.1. Ön Uygulamaya Yönelik Bulgular	198
4.3.1.1. Hikâye kavramı	199
4.3.1.2. Kahraman	200
4.3.1.3. Konu	202
4.3.1.4. Bakış Açısı ve Anlatıcı	203
4.3.1.5. Mizansen	203
4.3.1.6. Olay Örgüsü	204
4.3.2. Sürece İlişkin Bulgular	206
4.3.2.1. Hikâye kavramı	209
4.3.2.2. Kahraman	210
4.3.2.3. Konu	211
4.3.2.4. Bakış Açısı ve Anlatıcı	212
4.3.2.5. Mizansen	213
4.3.2.6. Olay Örgüsü	214
BEŞİNCİ BÖLÜM	
5. ÖZET, TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER	218
5.1. ÖZET	218
5.2. TARTIŞMA-SONUÇ	229
5.3. ÖNERİLER	235
KAYNAKLAR	239
EKLER	257
ÖZGEÇMİŞ	302

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Yakınsak Gelişim Alanı ve Formatlama	27
Şekil 2: Durumlu Öğrenme Modeli	45
Şekil 3: Etkili WWW Öğrenme Çevrelerini Oluşturan Unsurlar	68
Şekil 4: Yaratıcı Düşünme Süreci ve Bu Süreçte Etkili Olan Eğitim Yaklaşımları	114
Şekil 5: Araştırma Deseni	133
Şekil 6: Kavram Haritası	166



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Murat İlköğretim ve Elazığ İlköğretim Okulundaki Sınıf ve Şubelere Göre Kız ve Erkek Öğrenci Dağılımı	134
Tablo 2: Örneklemde Yer Alan Öğrenci Annelerinin Eğitim Durumlarının Frekans ve Yüzdeleri	138
Tablo 3: Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Babalarına Ait Eğitim Durumlarının Frekans ve Yüzdeleri	139
Tablo 4: Örneklemde Yer Alan Öğrenci Ailelerinin Gelir Durumlarının Frekans ve Yüzdeleri	139
Tablo 5: Örneklemde Giren Öğrencilerin 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Dersi Başarı Puan Ortalaması ve Standart Sapması	140
Tablo 6: Örneklem Grubunun Okullara Göre Dağılımı	141
Tablo 7: Programın Uygulama Süresi	142
Tablo 8: TYDT Sözel A Formu Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları	155
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcılık Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	169
Tablo 10: Kontrol Grubu Yaratıcılık Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	170
Tablo 11: Deney Grubu Yaratıcılık Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	172
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcılık Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	173
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Hikâye Yazma Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	176
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Hikâye Yazma Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	177
Tablo 15: Kontrol Grubu Hikâye Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	178
Tablo 16: Deney Grubu Hikâye Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	179

	Sayfa
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Hikâye Yazma Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	180
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Hikâye Yazma Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	180
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Hikâyeden Karşılaştırma Yapmaya Dayalı Yazma Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	183
Tablo 20: Kontrol Grubu Hikâyeden Karşılaştırma Yapmaya Dayalı Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	184
Tablo 21: Deney Grubu Hikâyeden Karşılaştırma Yapmaya Dayalı Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	185
Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubu Hikâyeden Karşılaştırma Yapmaya Dayalı Yazma Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	186
Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubunun Çıkarsamaya Dayalı Yazma Öntest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	187
Tablo 24: Kontrol Grubu Çıkarsamaya Dayalı Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	188
Tablo 25: Deney Grubu Çıkarsamaya Dayalı Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	189
Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubunun Çıkarsamaya Dayalı Yazma Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	189
Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubunun Özet Yazma Öntest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	191
Tablo 28: Kontrol Grubu Özet Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	192
Tablo 29: Deney Grubu Özet Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	192
Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubunun Özet Yazma Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	193
Tablo 31: Deney ve Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Öntest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	194
Tablo 32: Kontrol Grubu İkna Edici Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	195

Tablo 33: Deney Grubu İkna Edici Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	Sayfa 196
Tablo 34: Deney ve Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması	196
Tablo 35: Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye İnceleme Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	198
Tablo 36: Kontrol Grubu Hikâye İnceleme Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	206
Tablo 37: Deney Grubu Hikâye İnceleme Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	207
Tablo 38: Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye İnceleme Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	208



EKLER

	Sayfa
EK-1: İZİN BELGESİ	257
EK-2: ARAŞTIRMADA KULLANILAN ARAÇLARDAN ÖRNEKLER	258
EK-3: TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ SÖZEL A FORMU	261
EK-4A: ARAŞTIRMADA KULLANILAN PERFORMANS ETKİNLİKLERİ	271
EK-4B: HİKAYE İNCELEMEDE KULLANILAN KAVRAM HARİTASI PLANLAMA YÖNERGESİ	274
EK-4C: HİKAYE YAZMA İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ	275
EK-4D: KARŞILAŞTIRMA GÖREVİ İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ	277
EK-4E: ÇIKARSAMA GÖREVİ İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ	278
EK-4F: ÖZET YAZMA GÖREVİ İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ	278
EK-4G: DEMOKRASİ KONUSUNDA İKNA EDİCİ YAZMA GÖREVİ İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ	279
EK-5A: PERFORMANS DEĞERLENDİRME YÖNERGESİ ANALİZ SONUÇLARI	280
EK-5B: İKİ PUANLAYICININ 10 ÇALIŞMAYA VERDİKLERİ PUAN SONUÇLARI	283
EK-5C: PERFORMANSLARIN ALT BİLEŞENLERİ ARASINDA KORELASYONLAR	284
EK-6: ÖĞRENCİLERİN YAPTIĞI ÇALIŞMALARDAN ÖRNEKLER	286

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Gittikçe daha karmaşık hale gelen sosyal ve ekonomik yaşamın temel dinamiklerinden biri, çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerdir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, her alanda olduğu gibi eğitim anlayışını ve bu anlayış çerçevesinde bireylerden beklenen yeterlilikleri önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle modern toplumların doğasındaki önemli değişmelere bakıldığında burada iletişim, informasyon ve biyo-teknolojilerdeki gelişmelerin önemli etkiye sahip olduğu görülür. Toplumsal gelişmenin temel kaynaklarından olan bireylerin değişen bu ihtiyaç ve beklentilere cevap verebilecek niteliklerle yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, başkalarıyla işbirliği içinde çalışma, bilgi teknolojilerinden yararlanma bu değişim sürecinde bireylerin önemli özellikleri haline gelmiştir. Bu nitelikler, hem değişimi sağlamada hem de değişimin üzerinde odaklanması gerekli olan durumlar olarak dikkat çekmektedir. Bunu gerçekleştirmede ise ilköğretimden itibaren bireylere verilecek eğitim önemli bir yere sahiptir.

İnsan öğrenmesi ile ilgili yapılan araştırmalar ile bilimsel ve teknolojik gelişmeler bir yandan eğitim anlayışını değiştirirken bir yandan da öğretim uygulamalarına yeni fırsatlar sunmaktadır. Bu gelişim ve değişim sürecinde istenen yeterliliklerde bireylerin yetiştirilmesi için öğretim tasarımı her geçen gün farklı uygulamalar ve modellerin gelişimini gözlemek mümkündür. Özellikle, 1980'li yıllardan itibaren öğrenme anlayışındaki değişmelere paralel, nesnelci öğrenme anlayışının yanında yeni öğretim tasarım modeli olarak adlandırılan oluşturmacı (constructivist) öğrenme anlayışı çerçevesinde farklı öğretim tasarım modelleri uygulanmaya konulmaya başlanmıştır. Bu modelleri, özellikle tasarımda kullanılmaya başlanan bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmelerde gözlemek mümkündür. Öğretme makineleri ile başlayan ve insan-makine anlayışını yansıtan geleneksel öğretim tasarım süreçlerinin bilgi iletim temelli olması ve tasarımda kullanılan öğretim teknolojilerinin bilginin iletilicileri olarak görüldüğü anlayışın eğitimde arzulanan değişme ve gelişmeyi ortaya koyamadığı görülmüştür. Bu anlayışa karşı, bilgi ve onun doğasına ilişkin farklı söylemlerde bulunan ve öğrenme sürecini bu çerçevede ele alan

oluşturmacı anlayışın teknolojiye ilişkin yaklaşımı arzulanan değişim ve gelişimi sağlayabilecek nitelikte görülmektedir. Bu değişim, özellikle eğitime yöneltilen, gerçek yaşam durumlarından bağımsız, kritik düşünmeyi öğretememe ve öğrencilerin yaratıcılığının engellediği yönündeki eleştiriler açısından önemli görülmektedir.

Öğrencilerin başarılarını artırmada ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmede ortam tasarımının önemli bir rolü vardır. Eğitim ortamında kullanılan yöntem, teknik, araç, gereç ve değerlendirme yaklaşımları öğrenmenin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu çerçevede, öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım ile öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sorumluluğunu öğrenenlerin kendisine veren, etkileşimli ortamlara dayalı olan oluşturmacı öğretim tasarımının, öğrencilerin başarısına ve yaratıcılığına etkilerinin deneysel ortamda araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bilgi teknolojilerinin yoğun olarak kullanılması ve maddi üretimin yerine bilgi üretiminin geçmesi, bilginin sürekli artması, iletişim ağlarının çeşitliliği ve gelişimi ile artan informasyonun daha kolay taşınabilir ve paylaşılabılır duruma gelmesiyle ifade edilen değişim her alanda kendini önemli ölçüde göstermeye başlamıştır. Bunun beraberinde getirdiği yeni olgu ve olaylar, toplumları, kurumları ve bireyleri yakından etkilemektedir. Bu değişimi kendi lehine çevirmek isteyen ülkeler, eğitim sistemlerini de bu doğrultuda yenilemek, eğitim yaşantılarını bu gelişmelere göre yönlendirmek zorundadırlar.

Dünyadaki bu değişim, bireylerden beklenen yeterliliklerin de değişimine neden olmuştur. Belli alanda derinlemesine bilgi sahibi olma, öğrenmeyi öğrenme, yapıcı, yaratıcı, eleştirel düşünebilme, işbirliği ve teknoloji okur yazarlığı yeni nitelikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özden (1998: 85), eğitim sisteminin öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeye fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için içerik, yöntem ve teknikleri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel düşünme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Rıza (1996: 1) da toplumların gelişmesi ve ilerlemesinde yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinin önemine değinerek bunun “eğitim-öğretim süreçlerinde ilgi gösterme piramidinin tepesinde yer alması” gerektiğini belirtmektedir.

Bireyin yaşamın karmaşık sorunlarının üstesinden gelebilmesinde, yaşamdan doyum sağlayabilmesinde ve yeniliklere açık olabilmesinde yaratıcılık önemli bir yetenek olarak görülmektedir.

Yaratıcılık sayesinde birey ilişkilerin, problemlerin farklı yönlerini görebilmekte ve alternatif çözümler üretebilmektedir. Shalley (1991: 179) yaratıcılığı “zihinsel çaba gerektiren entelektüel düşünme yöntemi” olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılıkta ıraksak düşünme ve imgelem önemlidir. ıraksak düşünme sayesinde daha önce düşünülmemiş yollar izleyerek yaratıcı sonuca ulaşılır. Guilford (1980: 18-19) yaratıcılığa ilişkin olarak “değişen koşullara uyum sağlama (esneklik), benzersiz cevaplar üretme (özgünlük) ve çözüme yönelik çok sayıda cevap üretme (akıcılık)” kriterlerinin sınıf ortamında öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bunun için öğrencilerin sınıf ortamında çok yönlü bakış açılarını kazanmalarını ve esnek düşüncelerini destekleyecek alıştırmalar ve uygulamalara gereksinim vardır. Bunun ise ilköğretimden itibaren öğrencilere verilecek eğitimde uygulamalara konmasının büyük önemi vardır.

Ancak, Cobb'un (1999) da belirttiği gibi iletme temeline dayalı öğretimsel modeller arzulanan öğrenmeyi ortaya koyamayacaktır. Varolanın özümsemesi ve yeniden üretimini esas alan eğitim sistemleri yüksek düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde istenen sonucu ortaya koyamamıştır. Okulların, yaratıcı bireyler yetiştiremediği yönündeki eleştirilerin temelinde ise bu geleneksel modellerin olduğu açıktır.

Özellikle eğitimin yaratıcılığa engel teşkil eden durumları; kötü koşullar, planların emredici olması ve orijinallığe az fırsat sağlaması olarak görülmektedir (Jane (1996). Arık (1987) ise eğitimin öğrencinin ifade hürriyetini, araştırmacılığını ve kendine güvenini sınırladığını belirtmektedir. Ölçme ve değerlendirmede çok fazla objektif testlerin kullanılması öğrencinin bilgiyi üretmesini, yeniden yaratmasını ve ıraksak düşüncelerinin gelişimini engellemektedir. Doğan (1997: 29) da mevcut eğitim sisteminin öğretmeni temel bilgi kaynağı olarak gördüğünü belirtmektedir. Bu durumda çoğunlukla öğretmen anlatıcı, öğrenci de pasif, alıcı konumda olmaktadır. Bu yaklaşım öğrencinin girişimciliğini engellemektedir. Öğrenci kendi kendine öğrenme becerisi geliştirememekte ve kendi yeteneği doğrultusunda eğitim sistemi içinde

ilerlemesine olanak sağlanamamaktadır. Eğitimin etkililiği ve verimliliğini artırmak için çağdaş teknolojilerin eğitime uygulanması zorunlu görünmektedir. Ancak, teknolojinin bu uygulama biçiminde hangi tasarım yaklaşımının dikkate alınacağı da önemli bir noktadır. Bu çerçevede, Greene'nin (2001) vurguladığı nokta önemlidir. Ona göre teknolojinin sınıfta kullanımına ilişkin olarak ilk teşebbüslerde öğretme ve öğrenmeyi artıracağına inanılmıştı. Ancak, ortaya çıkan raporlar, teknoloji kullanımının öğretme ve öğrenmeyi doğrudan artırmadığını göstermiştir. Bu durum, özellikle, teknolojinin araçsal yönü üzerine vurgu yapan ve indirgemeci bir anlayışı yansıtan teknolojik determinizm görüşünün bir yansımasıdır.

Diğer taraftan, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının hakim olduğu, öğrencinin öğrenmesinden ziyade öğretim üzerine odaklı bir yaklaşım ve başarıyı ölçmede çokça objektif testlerin kullanılması yaratıcı düşüncenin gelişiminin önündeki en önemli engeller olarak görülmektedir. Öğrencinin daha özgür ve demokratik bir ortamda öğrenmesini yine kendisinin kontrol ettiği, araştırma ve incelemeye daha çok imkan veren, ders kitabına ve öğretmene bağımlılık yerine etkileşimli ortamların kullanılması yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine daha çok imkan sağlamaktadır.

Ancak, Özden ve Şimşek'in (1999: 76) de belirttiği gibi "davranışçı paradigmanın Türk eğitim sistemi ve okullarındaki uygulamaları oldukça yaygındır." Bu davranışçı yansımalar, özellikle öğretmenlerin öğrencilere ilişkin yanlış algıları, programın aşırı hiyerarşik, katmanlı ve katı anlayışı, sınıf ortamında öğrencinin merkeze alınmadığı uygulamalar, öğrenmede amaçlar ve davranışsal hedefler gibi biçimselliğe yapılan aşırı vurgu boyutlarında gözlemlenmek mümkündür. Bu çerçevedeki bir program anlayışı ile bilgi toplumunun bireylerini yetiştirmek zor görünmektedir.

Diğer taraftan Alkan (1997: 16), eğitim sisteminin teknolojik boyut açısından çağdaş bilim ve teknolojideki gelişmeler sonucu eğitim teknolojisindeki yeni oluşumları dikkate almasını bunun için de eğitim teknolojisi ağırlıklı bir yapılanmanın esas alınmasının yaratıcı düşüncenin gelişimine önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Rıza (1999: 35) da bu görüşü destekleyerek eğitim teknolojisinin; bilgi verileri, özel hedefler, ders kitapları, yöntemler, araç ve gereçler, ortam, ölçme ve değerlendirme gibi öğelerinin yaratıcılığa katkı sağladığını belirtmektedir.

Eğitimde daha esnek, öğrencinin öğrenmesi üzerine odaklanan, gerçek yaşam bilgisinin içerikte sunulduğu ve etkileşimli ortamların kullanıldığı bir öğretim tasarımı olan oluşturmaçılık öğrenmeyi öğrencinin denetimine sunmaktadır. Nesnel bir gerçekliğin özümsemesi yerine, öğrencinin kendi anlam ve yorumunu yapılandırması vurgulanmaktadır (Stromen, 1992). Eğitim ortamının tasarımı sırasında etkileşimli teknolojiler kullanılarak öğrencinin bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve yeniden yaratması mümkün olmaktadır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerde yaratıcı yeteneğin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Ancak, gerek bilginin doğası ile ilgili felsefi açıklamalar ve insan öğrenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar gerekse teknolojilerinin hızlı gelişimi eğitim ortamlarının tasarımı sırasında farklı yaklaşımları gündeme getirmiştir. Bu gelişmeler, teknolojik determinizm anlayışında da değişimlere neden olmuştur. Geleneksel yaklaşımlar, öğretim üzerine vurgu yaparken, bilgi teknolojilerinin gelişimi ve eğitimde kullanılmasıyla öğrenen birey kavramını gündeme getirmiş ve “öğrenme toplulukları”nın oluşumu vurgulanmaya başlanmıştır. Bu çerçevede, öğrenen bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarından hareketle öğrenenin öğrenmesini yine kendisinin yönettiği, bilgiyi kendisinin oluşturduğu ve öğretmenin bireye rehberlik yaptığı, öğrenmede etkileşimli ortamların sağlandığı öğretim tasarımı yaklaşımları üzerine durulmaya başlanmıştır. Böylece bilgi çağına bireylerini yetiştirmek mümkün olabilecektir.

Oluşturmaçılık öğretim yaklaşımında öğrenme sorumluluğu ve etkinliklerini öğrencinin yönetmesi vurgulanmaktadır. Teknolojik ortamlar ise bilgi aktarıcı değil, öğrenmeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı rolündedir. Ayrıca, oluşturmaçılık öğretim tasarımı aktif bilginin oluşturulmasını, çoklu bakış açılarını kazanmayı, yüksek düzeyde ve esnek düşünme yeteneğinin geliştirilmesini desteklemektedir.

İlköğretimden itibaren formal eğitim sürecine giren bireyler öğrenme ortamına farklı kapasite, öğrenme gücü, ilgi, güdü, başarı ve yeteneklerle başlamaktadırlar. Bu farklılıkları dikkate alarak bilgi toplumunun gerektirdiği bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Kendi öğrenmesini kontrol eden, yaratıcı, iletişime açık bireylerin yetiştirilmesi etkileşimli ortamların kullanıldığı gerçek yaşam durumlarını yansıtan, daha esnek bir yaklaşım öngören oluşturmaçılık öğretim tasarımıyla mümkün

olabilecektir. Öğrencinin bilgiyi kendisinin oluşturmaya ve çok yönlü bakış açıları kazanmasına yardımcı olan bir öğretim teknolojisi yaklaşımı yaratıcı düşüncenin gelişimine de katkıda bulunabilir.

Özellikle, batılı ülkelerde 1980’li yılların sonlarından itibaren öğrenme ortamları tasarımı olarak oluşturma üzerine bilimsel araştırmalar ve uygulamalar yapılmaya başlanmıştır. Eğitim teknolojisinin etkili bir uygulama alanı olması ve bilgi teknolojilerinin sınıf ortamında kullanılmasını sağladığından bu alana olan ilgi artmaya başlamıştır. Daha esnek ve öğretme yerine öğrenme odaklı bir öğrenme yaklaşımını vurguladığından oluşturma öğretimi tasarımı uygulamasının yaratıcılığa ve başarıya etkisinin araştırılmasının yararlı olacağı ve alana katkı getireceği düşünülerek “Oluşturma Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Olan Etkisi” araştırma konusu olarak seçilmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı; ilköğretim beşinci sınıfta “Türkçe” dersinde “hikâye” ve “Sosyal Bilgiler” dersinde “demokrasi” konusunun öğretiminde oluşturma öğretimi tasarımı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcılıklarına, bilgi oluşturma sürecine, hikâye ve değişik yazma performanslarına olan etkililiğini belirlemektir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Yukarıda ifade edilen genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Türkçe dersinde hikâye ve Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi konusunun öğretiminde oluşturma öğretimi tasarımı uygulaması ile geleneksel öğretim yöntemi uygulaması sonucunda öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme yetenekleri arasında fark olup olmadığını belirlemek.

2. Türkçe dersi kapsamında hikâye öğretiminde oluşturmacı öğretim tasarım uygulaması ile geleneksel öğretim yöntemi uygulaması sonucunda öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında performansları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.
3. Türkçe dersinde hikâye ve Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi konusunun öğretiminde oluşturmacı öğretim tasarım uygulaması ile geleneksel öğretim yöntemi uygulaması sonucunda öğrencilerin değişik yazma çalışmalarındaki performansları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.
4. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde oluşturmacı öğretim tasarımıyla ve geleneksel yöntemle öğretimi yapılan hikâyelere ilişkin olarak öğrencilerde kavramların içeriğinin nasıl geliştiğini belirlemek.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Her alanda hızlı bir değişimin yaşandığı küreselleşen dünyada eğitimin bu gelişmelerden etkilenmemesi kaçınılmazdır. Bilginin çok hızlı bir şekilde artmakta olması ve paylaşılabilişliğinin daha kolay hale gelmesinin sonucu olarak okulların geçerliliğini kaybetmiş bilgileri katı bir program anlayışıyla ve verbalizmin ağır bastığı öğretmen merkezli öğretim anlayışıyla öğretmek bilimsel gelişmeyi ve toplumsal kalkınmayı gerçekleştirilemeyeceği açıktır. Eğitim kurumları özellikle ilköğretimden itibaren yaşamın karmaşık sorunlarıyla baş edebilen, öğrenmeyi öğrenen, belli alanda derinlemesine bilgi sahibi olan yaratıcı bireyleri topluma kazandırması gerekmektedir.

Özer'e (1996; 50) göre yaratıcılık, insan yaşamının her alanında uygulanabilecek bir beceridir. Üretim ve üretim çeşitliliğinin artmasında üretimde yeniliğin getirilmesini sağlamaktadır. Yaratıcılık sayesinde ülkelerin gelişmesi ve medeniyetlerin kurulması mümkün olmaktadır. Bu toplumsal faydaların yanı sıra bireyin yaşamdan doyum sağlaması ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarması da mümkündür.

Sungur'un (1992) Isaksen ve Parnes'den (1985) aktardığına göre yaratıcılık eğitiminin gerekliliği dört boyutta vurgulanmaktadır. Bunlar;

- Öğretmenler ve diğer öğrenciler bulunmadığı zaman öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Beklenmedik anda ortaya çıkan sorunların çözümüne yardımcı olur.
- Yaşamda etkili sonuçlara götürür.
- Yüksek doyum ve yaşama sevinci kazandırır.

Türk Milli Eğitiminin 1739 sayılı Temel Kanununda yer alan Genel Amaçlarında da yaratıcılık eğitime dikkat çekilmekte ve şöyle denilmektedir (MEB, 1982):

Türk milletinin bütün fertlerini; Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı ve yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarındaki bu ifadenin yanı sıra Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilmiş; 7.7.1981 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanmış olan Türkçe Dersinin Genel Amaçları'nda (MEB, 1981);

- Öğrencilere, görüp izlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,
- Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak,
- Onlara bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek, ifadeleri yer almaktadır.

Türk Milli Eğitimi'nin yukarıda ifade edilen genel amaçları ve Türkçe dersinin amaçlarında yer alan yazılı anlatım yoluyla gerek yaratıcılık gerekse eleştirel düşünme yönündeki olumlu ifadelere karşın Sanyel'in (1997: 70) de belirttiği gibi okulların öğrencilerin önüne koyduğu yüksek başarı notu, yüzeysel ve yapay hedeflerin yanı sıra ezberciliğe dayanan uygulamalarıyla, yakınsak düşünceyi geliştiren klasik kapalı uçlu

sorular ve geleneksel uygulamalarla öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilemeyeceği açıktır. Özden ve Şimşek (1999: 75-76) de Türk eğitim sisteminde benzer sorunlara dikkat çekerek, bugün okullarda egemen olan davranışçı yaklaşımın “okul ve sınıf ortamında öğrenciyi hesaba katmayan düzenleme biçimleri olduğu, öğretmenin mutlak olan ve sınıf otoritesi yoluyla bir nesneye şekil veren bir usta gibi hareket ettiğini, hiyerarşik ve aşamalı program anlayışının olduğu”nu belirtmektedirler. Bu sorunlardan çıkışta alternatif bir yaklaşım olarak oluşturmacılığı önermektedirler.

Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde öğretim ortamlarının tasarımı ve eğitim uygulamaları önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciyi merkeze alan, daha esnek bir program, öğretimden ziyade öğrenmeyi vurgulayan, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan etkileşimli teknolojileri kullanan oluşturmacı öğretim tasarımı yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde çağdaş bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır.

Ülkemiz eğitim kurumları çağın gerisinde kalmadan çağdaş gelişmeleri takip ederek eğitim uygulamalarına dönüştürebilmelidir. Bu açıdan, ilköğretim okullarında çocuk hikâyeleri ve demokrasi konusunun öğretiminde çağdaş teknolojileri kullanan oluşturmacı öğretim ortamları tasarımı uygulamasının öğrencilerin yaratıcılıklarını ve başarı düzeylerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Eğitim kurumlarımız özellikle ilköğretim okulları açısından sınıf ortamında oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının bilimsel araştırma ile ortaya konmasının yararlı olacağı düşünüldüğünden bu araştırmanın önemli sonuçlar ortaya koyacağı umulmaktadır.

Bu araştırma ile elde edilecek veriler yaratıcı ve başarı düzeyleri yüksek bireylerin yetiştirilmesinde ve çağdaş eğitim teknolojisi uygulamalarında uygulayıcılara kolaylık sağlayacağı ve alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

Araştırma aşağıdaki sayıltıya dayalı olarak yürütülmüştür.

1. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında öğrencilerin 2, 3 ve 4. sınıfta Türkçe dersinden elde ettikleri akademik başarı puan ortalamaları, öğrenci yaşı ve öğrenci ailelerinin sosyo ekonomik düzeyleri (ailenin ekonomik gelir düzeyi ile anne ve babanın eğitim durumları) dikkate alınarak yapılan eşitleme yansızlık açısından yeterli kabul edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma aşağıdaki özellikler açısından sınırlandırılmıştır;

1. 2001-2002 eğitim öğretim yılında Elazığ İlköğretim Okulu ile Murat İlköğretim Okulunun 5. sınıfında okuyan deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Çocuk hikâyeleri ile sosyal alan öğretiminde ilköğretim beşinci sınıfların Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi konusunun öğretimi ile sınırlıdır.
3. Araştırmada deney grubuna uygulanacak oluşturmacı öğretim tasarım yöntemi ile kontrol grubuna uygulanacak geleneksel yöntem ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Öğrenme-Öğretme Süreçleri Tasarımı: Alkan, Deryakulu ve Şimşek (1995: 50) öğrenme-öğretme süreçleri tasarımını “öğrenme ile ilgili bilimsel verileri öğretim uygulamalarında hayata geçirmek” olarak tanımlamaktadır.

Oluşturmacılık: Fosnot’a (1996: IX) göre oluşturmacılık, “öğrencilerin bireysel olarak hem nasıl bildiğini hem de anlamı nasıl oluşturduğunu tanımlayan bilgi ve öğrenme teorisi”dir.

Oluşturmacı Öğretim Tasarımı: Black ve McClintock (1995) oluşturmacı öğretim tasarımı “öğrenilecek alana göre değişen günlük yaşamın gerçekçi ve karmaşık yapısını yansıtan, öğrencilerin etken biçimde katılımını destekleyen, çoklu bakış açılarını sergileyen etkileşimli ve esnek öğrenme ortamlarının tasarımı” olarak tanımlamaktadırlar.

Performans: Demirel (2001) performansı “belirli bir iş durumuyla karşılaştığı zaman kişinin yapabildikleri” olarak tanımlar.

Performans Değerlendirme: Tekin (1991: 222) performans değerlendirmeyi “öğrencilerin gerçek iş icraatlarını doğrudan ölçülmesi” olarak açıklar.

Araştırmacı performans değerlendirmeyi, bireyin önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, bir iş ya da görev üzerindeki gelişimini değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Değerlendirme Yönergesi (Rubrik): Moskal (2000) puanlama yönergesini “öğrenci çabalarının ürünlerini ya da sürecin analizine rehberlik için öğretmen ve eğitimcilerce geliştirilen tanımlayıcı puanlama” olarak açıklamaktadır.

Yaratıcılık: Torrance’a (1995: 23) göre yaratıcılık; “problemlerin veya bilgidaki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, test edilmesi, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir.

Araştırmacı ise yaratıcılığı, bireylerin düşünsel yetilerinden doğan yeni, orijinal, kullanışlı, özgür ürünlerin ortaya konulduğu zihinsel süreçler olarak tanımlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya genel çerçeve oluşturmak amacıyla oluşturmacılık ve yaratıcılık ile ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırmaya doğrudan ya da dolaylı yoldan ışık tutabilecek araştırmalar incelenmiştir.

2.1. OLUŞTURMACILIK

Oluşturmacılık, bilginin doğası konusunda felsefi bir açıklama, öğrenenlerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya yönelik bir teoridir. Bir öğretme ya da öğrenme yaklaşımı konusunda doğrudan stratejiler sunmamaktadır. Ancak, bu teori, geleneksel bilginin doğası ile ilgili açıklamaların aksine farklı söylemlerde bulunur. Bilginin doğası hakkındaki geleneksel düşünceden ayrışışı doğal olarak öğrenme ve öğretme ile ilgili yaklaşımlarda da farklılık arz etmektedir. Bilginin bilenden bağımsız olmadığını savunan böyle bir anlayışın, bilginin oluşturulmasına yönelik anlayışın dışsal bir gerçekliğin olduğunu kabul eden yaklaşımdan farklı söylemlerde bulunacağı açıktır. Duffy ve Cunningham (1996: 171) oluşturmacıları “çok çeşitli görüşler için şemsiye bir terim” olarak nitelerler ve oluşturmacılık açısından öğrenme ve öğretmeyi aşağıdaki gibi açıklarlar:

Öğrenme, bilgiyi kazanmaktan çok aktif bir oluşturma sürecidir. Öğretim, bilgi ile iletişim kurmaktan ziyade bu oluşturmaya destekleyen bir süreçtir. Oluşturmacılar aktiviteyi bağlamda görürler. Öğrenen öğrenmesini kendi aktivitesiyle oluşturur. Öğrenmenin bu görüşü, bireyin yalnızca oluşturduğu şeyi bilebileceğini gösterir. Dolayısıyla başkasının oluşturduğu şeyin tam anlatımını bilemeyiz.

Bu tanımlama bilginin öznel olduğuna işaret etmektedir. Çünkü, öğrenen informasyonla iletişimini kendi inanç, deneyimleri, gözlemleri ve ön öğrenmeleriyle kurarak anlamı oluşturacaktır. Kendi bilişsel şemalarına sahip olan bir bireyin sunulan informasyonu bu bilişsel yapı içinde yeniden anlamlandırması informasyon kaynağının tam anlatımı ile uyuşması beklenemez. Bu anlamlandırma sürecinde bir araç olarak kullanılan dil, dolayısıyla sosyal etkileşimin önemli bir yere sahip olduğu da bu noktada açığa çıkmaktadır. Öğrenenlerin, kendi inanç, deneyim, zihinsel modelleri çerçevesinde anlamı oluşturması, öğrenme sonuçlarının da öznelliğini işaret eder. Öğrenme sonuçlarının öznelliği, değerlendirme açısından da farklı yaklaşımların

kullanımını gerekli kılacaktır. Öğretmen, kendisinin ne gözlemek istediğinden ziyade öğrenenlerin ne öğrendiğine bakması gerekir. Jonassen (1994a) bu noktada öğrenenlerin dünyayı bireysel olarak yorumladıklarından dolayı öğrenme sonuçlarının her bireyde farklı olabileceğine dikkat çeker. Öğrenenlerin dünyayı kendi bilişsel yapıları ve ön deneyimleri çerçevesinde yorumlama yapmalarını ön gören bir anlayışın öğrenme ortamlarının tasarımında da geleneksel yaklaşımların terk edilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu bölümde, araştırmanın oluşturmacı öğrenme ve öğretim anlayışı, oluşturmacı öğretim tasarımı ve oluşturmacı öğretim yaklaşımının yaratıcı düşüncenin gelişimine katkıları açısından teorik bulguları ele alınacaktır.

2.1.1. Oluşturmacılığın Kökenleri

İnsanoğlu bilginin ne olduğunu anlamak için uzun yıllar uğraşı göstermiştir. Hatta bu uğraşının insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. İnsanoğlunun ister çevreyi tanımak, ister kendini tanımak, ister yaşam kavgası ya da ayakta kalma savaşı olsun veya merak yaklaşımıyla açıklanma yoluna gidilsin, bilgi ile ilgili bir faaliyet içinde olduğu muhakkaktır. İlk filozoflar, bilgiyi, bilen özne yerine bilginin konusu olan nesne üzerine yöneltmişlerdir. Daha sonra ise yönelim bilginin imkanına, kaynağına, sınırlarına ve ölçülerine kaymıştır (Arslan, 1996). Bu tartışmalar artık bir daha gündemden düşmemek üzere felsefenin konusu içine yerleşmiştir.

Bilginin imkanına, kaynağına, sınırlarına ilişkin olarak bilginin mümkün olup olmadığı sorusuna felsefi bağlamda yürütülen tartışmalar çerçevesinde çeşitli cevaplar verilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar genelde iki kategoride ele alınmıştır. Olumlu cevap verenler “dogmatik filozoflar”, olumsuz yönde cevap verenler ise “septikler” olarak adlandırılmışlardır. Septikler, insan duyularının gündelik yaşamda sıkça yanıldığını gösteren çokça kanıt olduğunu, yine insanların bugün yanlış olduğunu bildiğimiz bir çok şeyi eskiden kesin olarak doğru kabul ettiklerini gösteren tarihi kanıtlar olduğunu, insanların geçmişte bir çok bilimsel görüşü (dünyanın düz olması gibi) doğru kabul ederken, bugün onların doğru olarak kabul edilmediğini belirtmektedirler. Ayrıca, farklı kültürlerin farklı doğruları olduğu yönünde görüşler ileri sürmüşlerdir. Septiklerin ve diğer filozofların ortaya attığı bilginin ne olduğuna

ilişkin bu düşünceler oluşturmacı epistemolojinin gelişmesinde etkili olmuştur. Bu nedenle, oluşturmacı öğrenme ve öğretim tasarımının daha iyi anlaşılabilmesi açısından bilgi kuramı olarak hangi düşünürlerin etkilerinde geliştiğinin ortaya konulması yararlı olacaktır.

Oluşturmacılık (constructivism) terimi farklı kişilere farklı şeyler ifade etmesine karşılık, “bireyin kendi gerçekliğini kendisinin oluşturması” ile terimi açıklamak mümkündür. Oluşturmacılık, eğitimde bugünkü anlamda yeni kullanılan bir kavram olmasına rağmen kökenleri çok daha eskilere götürülmektedir. Bugünkü düzeye gelmesinde ise psikoloji, felsefe ve antropolojik alanda yapılan çalışmalar etkili olmuştur. Bir bilgi teorisi olarak oluşturmacılığın kökenleri Kant’ın bilgi kuramına, 18. yy’da Giambatista Vico’nun düşüncelerine ve geçen yüzyıldaki John Devey ve William James gibi Amerikan pragmatistlerine, bilişselci psikolojinin önde gelen isimlerinden Jean Piaget ve sosyal psikolojinin önde gelen isimlerinden L. S. Vygotsky’ye dayandırılır (Jonassen, 1992; Tynjälä, 1999; Howe ve Berv, 2000).

Akılcılığın (rasyonalizm) ve deneyciliğin (ampirizm) bilginin doğasına ilişkin olarak farklı problemlerle karşı karşıya kaldığı, özellikle de Kantçı filozoflarınca iddia edilmiştir. Deneyciler, anlam oluşturmaya bütünüyle zihinden bağımsız olarak açıklamada zorlukla karşı karşıya gelmişlerdir (Pettman, 2000). Locke zihni “boş bir levha” olarak ifade etmektedir. Yani her türlü bilginin duyuşal yaşantıya, ölçme ve gözleme dayandığını savunmaktadır. Ona göre, insan zihninde doğuştan gelen hiçbir bilgi mevcut değildir. Deneyciler her türlü bilgi aposteriori olduğuna inanmaktadırlar (Arslan, 1996; Pettman, 2000).

Akılçılar ise, deneycilerin tersine, gerçekliğin gözleme ve deneyime gerek kalmadan doğuştan getirilen fikirlerden yola çıkarak sadece akılla ve düşünmeyle bulunabileceği görüşünü savunmaktadırlar. Doğanın yasalarını matematiksel mantıkla açıklamaya çalışmışlardır. Bilginin hareket noktasının deneyim olduğunu ve duyuşal olanın zihin makinesini harekete geçiren bir kıvılcım olduğu görüşünü de reddetmektedirler. Her türlü bilginin apriori olduğuna inanmaktadırlar (Yıldırım, 1992; Arslan, 1996; Howe ve Berv, 2000).

Deneyciler ile akılcıların bilginin doğasına yönelik açıklamalarda problemlerle karşı karşıya kaldığını savunan Kant, bu noktada, “duyumsal veriler olmadan kavramsal bir şema boştur ve kavramsal bir şema olmadan da duyumsal veriler kördür” görüşüyle kendi eleştirel felsefesini ortaya atmıştır. Kant yukarıda açıklandığı gibi ne salt akılcı ne de salt deneycidir. Bilginin meydana gelmesi için hem deney hem de zihin gereklidir. Kavramsal şemalar saf (pure) değildir, çünkü deneyimi oluşturacak anlama sahiptir ve deneyciliğin kabul ettiği herhangi bir ham (raw) duyumsal deneyimin varlığını kabul etmez. Uzay ve zaman gibi sürekli nesnelerin zihinsel kategorileri, deneyimin ön koşullarıdır. Kant’ın bu bilginin mantıksal koşullarını göstermeye çalışan “tarassendantal dedüksiyon” (transcendental deduction) (Akarsu, 1984) fikri, paylaştığımız dünya deneyimimizin niteliklerini dikkate almamızı gerektiren bu tür kategorileri göstermeyi amaçlar (Reichenbach, 1993; Howe ve Berv, 2000).

Kant, hem zihinsel organizasyon hem de duyumsal verinin bilmede önemli olduğunu belirtmektedir. Zihin, insanlara uzamsal ve nedensel bilgiler gibi temel kategorileri ve ilişkileri sağlar. Bunun bir parçası olan duyumsal deneyim, zihin kategorileri için spesifik içerik sağlayan somut detaylar sunmaktadır. Dolayısıyla anlamlarımız belli bir ölçüde nesnelerden etkilenir ancak bu nesnelerin kendisini bilemeyiz. Sadece, zihinsel kategoriler ve ilişkilerle sağlanan deneyimleri oluşturabiliriz (Bredo, 2000).

Kant’ın görüşünü dikkate alacak en önemli tarihsel nokta, oluşturmaçılığın deneycilik ve akılcılıktan etkilenmiş olmasıdır. Yirminci yüzyıla gelindiğinde dil, Kant’ın “tarassendantal dedüksiyon” fikrinin yerini almıştır. İnsanlar doğanın bir parçasıdır. Ama aynı zamanda duyu organları aracılığı ile çevresindeki nesnelerle etkileşimde ve onlara karşı tepkide bulunmaktadır. Bu tepki içerisinde en önemlisi dilsel tepki denilen simgeler sistemidir. Bu simgeler, kendi dışındaki nesneleri temsil etmektedir. Kant’ın “deneyim nasıl mümkün olmaktadır” sorusunu ve Wittgenstein’in de dil nasıl kullanılır ve öğrenme nasıl mümkün olmaktadır (Howe ve Berv, 2000) sorusunu sormasında dilin bilme, bilgi ve öğrenme noktasındaki önemine dikkat çekmeleridir. Post Kantçı düşünürler dilin analiz ve işlevi üzerinde durmaktadırlar. Felsefi problemlerin dilbilimsel problemler olduğu, dolayısıyla dilin aydınlığa kavuşturulması ile bu problemlerin çözüleceğine inanmaktadırlar (Arslan, 1996).

Wittgenstein de dili olgular dünyasının bir resmi olarak nitelendirmekte ve değişik düzeylerde ortaya çıkan bu resimlerin düşünmeyi mümkün kıldığını belirtmektedir. Bir cümle, kelimenin anlamı, bir hareketin, davranışın anlamı gibi karşılık geldiği gerçeklikten değil, ögesi olduğu ya da içinde yer aldığı sistemdeki konumundan kaynaklanmaktadır (Demir, 1992). İnsan dilsel topluluklar içerisinde doğmaktadır. Bireyin içinde yer aldığı toplulukta öğrenme ya da öğrenmeme noktasında seçime yer vermeyen dilsel kaynaklar ve mevcut uygulamalar kültürel, tarihsel ve sosyal boyutlarla beslenir. Bu, dilin boyutlarını belirlemektedir (Howe ve Berv, 2000). Wittgenstein'nın dile ve dilin fonksiyonlarına ilişkin olarak ortaya koymuş olduğu fikirler, Lev Vygotsky'nin sosyal oluşturmacı düşüncesinde önemli ölçüde etkili olan fikirlerdendir.

Oluşturmacı anlayışın dayandırıldığı görüşlerden bir diğeri de Giambatista Vico'nun düşünceleridir. Ona göre, her bilimin kendine özgü bir modeli vardır ve her bilim kesinliğini kendi düzenine göre tayin eder. "Müesseselerle, siyasi rejimlerle, örf ve adetlerle ve hukukla meşgul olan yeni ilim, matematik normlarına uyduğu için değil kendisi olduğu için geçerlidir" görüşünü savunmaktadır (Freund, 1991: 9). Bu görüşüyle bilginin tek kaynağı olarak açık seçik aklı kabul eden Dekartçı anlayışın karşısında olmuş ve insanın tecrübi bilgisine önem vermiştir. Eğer insanın ilmi varsa, bizzat insan, dünyasını bizzat kendisi yarattığı için vardır. Her türlü insan ifadesini kültürel bağlamlarda değerlendirir. Freund'un (1991: 9) Vico'dan aktardığı bilginin doğası hakkındaki görüşleri daha sonra üzerinde durulacak oluşturmacı anlayış açısından oldukça önemlidir: "Tarih için en büyük kesinlik olayları yapan kişinin bizzat onları anlattığı yerdeki kadar hiçbir yerde mevcut olamaz". Vico'nun bu ifadesi dilin, kültür ve kullanıldığı bağlama dikkat çekmektedir.

Gerçekte, oluşturmacı yaklaşım, pragmatist felsefenin önde gelen isimlerinden olan Dewey'den etkilenmiştir. Hatta, Garrison (1998), Dewey'i sosyal oluşturmacı olarak nitelendirir. Bu felsefi akım da Kant'ın başlatmış olduğu akımın çizgisinde yer almakta ve anlam sorunu ile ilgilenmektedir. Örneğin "gül" kelimesinin herkeste çağrıştırdığı (ilk akla gelen) anlam farklıdır. Kimisi için bir bitki ki bu pragmatistlerce ortak anlam olarak ifade edilmektedir. Diğeri de bu sözcüğün kimisinde sevgi, kimisinde ölüm v.b. anlamlar uyandıran psikolojik anlamı vardır. Onlara göre

felsefenin uğraşması gereken anlam ikincisidir. Psikolojik anlam, bireyin geçmiş deneyimleri, ilgileri ve yaşantıları ile şekillenir. Bu çerçevede, epistemolojik oluşturmacı yaklaşımda doğru ve bilgi tarihsel ve tecrübi olarak belirlenir ve dil/zihin, dünya ve değerler içinde ayrılamaz. Bireyin bilgi edinimi, hayatında karşılaştığı bir problemle başlar ve problemin başarıyla çözümlenmesi ile sona erer (Arslan, 1996; Howe ve Berv, 2000). Kavramsal şemalar ve paradigmlar gibi fikirler oluşturmacı bir bakış açısını yansıtır.

Dewey (1966: 26) “insanoğlunun doğumdan ölüme kadar, daha önce insan faaliyetleriyle meydana gelmiş ve bize intikal etmiş olan insanlar ve objeler aleminde yaşamaktayız. Bu gerçeği göz önünde bulundurmazsak, tecrübeyi sadece insan bedeninde ve zihninde cereyan eden bir şey olarak kabul etmiş oluruz” diyerek deneyimlerimizde sosyal yaşamın önemine dikkat çekmektedir. Dewey, zihne depolama ya da ezberlemekten oluşan geleneksel eğitim yapısına karşıdır. Eğitim dolayısıyla okullar hayata hazırlayıcı yerler değil hayatın kendisi olmalıdırlar. Öğrenmek, basitçe yeni deneyimleri eskilerinin yerine konulması olayı değil, gelişimseldir. Yeni deneyimler, yeni öğrenmeler önceden var olan alışkanlıklarla birleştirilmelidir. Etkileşimin doğası, bireyin deneyimlerinin niteliğinde belirleyici bir rol oynar. Etkileşimler, çocuğun yeni bilgiyi öğrenmek için kullandığı ve önceki bilgisi üzerine inşa ettiği deneyimleri yaratır. Öğrenme olayı, okuma, yazma, gibi çeşitli aktiviteler içinde yer alan diyalog ve sosyal etkileşim yoluyla meydana gelir.

Dewey’nin öğrenmeye yönelik odak noktası, araştırmaya dayalı yaklaşımdır. Öğretmen de problemler geliştiren ve sunan kişi, öğrencide bu problemlerle uğraşı içinde olmalıdır. Çocukları materyallerle, araçlarla ve gereçlerle çevrelemek ve kendi arzularına göre tepkide bulunmalarına imkan sağlamak ilerici okulların görevi olmalıdır. Öğrenenin bir konuya ilgisi uyandırılmalıdır. O zaman, öğrenme, bu konuyu çözümlemek için öğrenenin aktif çabası çerçevesi içinde organize edilecektir. Dewey’in bu düşünceleri, kendisinin odak noktasının araştırmaya dayalı olduğunu ve durumlu öğrenme yaklaşımı sergilediğini de göstermektedir (Duffy ve Cunningham, 1996).

Görüldüğü gibi, Dewey'e göre her şey değişmektedir. Değişmeyen tek şey doğal ortamda sürekli değişmeye açık deneyimlerdir. İnsan için gerçek budur. Zihin deneyimlerimiz içinde gelişir. Dolayısıyla, insan çevresiyle etkileşim içinde yaşayan, sürekli olarak gelişip değişen bir varlıktır. Bilgi, pratik anlamda işe yarıyorsa, arzulanan sonuca ulaştırıyorsa doğrudur. Öğrenenler bilgi kazanımına aktif olarak katılmalıdırlar. Bilgiyi olanaklı kılmak, organize etmek ve sürekli kılmak için öğrenenlerin bilgiyi yeniden yapılandırma, manipüle etme, yeniden icat etme ve deneyimde bulunmaları gerekmektedir. Öğrenme, içsel bir süreçtir ve öğrenenin kişiliği, deneyimleri ve öğrenme amaçlarından etkilenir.

2.1.2. Oluşturmacı Teoriler ve Öğrenme Anlayışı

Oluşturmacılığın dayandığı bu bilgi teorileri, onun öğrenme teorisi olarak işaret ettiği anlamların sınırlarını çizmektedir. Her ne kadar ilk olarak felsefi bağlamda ele alınmışsa da eğitim alanında öne çıkmış bir kavramdır. Epistemolojik görüşlerle karakterize edilmesinden başka öğrenme teorisi, öğretim teknikleri ve genel bir pedagojik yaklaşımı tanımlamada kullanılmaktadır. Kökenleri, yukarıda ele alınan oluşturmacı öğrenme teorisinin dayanağını John Dewey, Jean Piaget ve Lev Vygotsky'nin çalışmaları oluşturmaktadır.

2.1.2.1. Jean Piaget ve Bilişsel Oluşturmacılık

Bilişsel oluşturmacılık olarak isimlendirilen öğrenme modeli Piaget'nin öğrenme teorisinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Öğrenenin dünyaya ilişkin bilgisini özümseme ve uyma yolu ile oluşturduğu düşüncesine dayandırılır. Piaget'nin teorisi oluşturmacılıktır, çünkü yalnızca anlamak ya da yeniden üretmekten ziyade zihinsel yapıları inşa etme, yaratma ya da oluşturmayı ifade eder. Ancak, oluşturmacılığın bu görüşünü Airasian ve Walsh (1997) daha geleneksel bulmaktadırlar. Piaget'in teorisinde objektif bir ontolojik gerçeklik yoktur. Bu görüşe göre bilgi, sınıfta yüklemeye hazır ve öğrenci tarafından tüketilecek ayrı bir ürün olarak mevcut değildir (Iran-Nejad, 1995). Piaget gelişim psikolojisinde öğrenme olayını açıklarken oluşturmacılığın gelişimine katkı sağlayacak açıklamalarda bulunmaktadır.

Piaget, öğrenmeyi “uyum”, “özümseme” ve “denge” kavramlarıyla açıklar. Öğrenme biyolojik gelişmeye dayalı olarak zihinsel yapının ürünüdür. Biyolojik yapının işleyişini belirleyen, zeka da dahil olmak üzere organizmanın çevreyle ilişkisidir. Organizma çevreden gelen uyaranlara pasif bir biçimde tepkide bulunmaz. Algılama biçimine dayalı olarak mevcut zihinsel yapı içinde bu uyaranları yorumlar ve yeniden yapılandırır. Bu yapılandırma bireye özgüdür. Bireyin kendi geçmiş yaşantıları ve öğrenmeleri yapılandırmanın ve yorumlamanın çerçevesini çizer. Birey, var olan bilişsel yapısı içinde yeni informasyonu çelişki yaşamadan ilişkilendirirse denge bozulmadan yeni bir dengeye ulaşır. Şayet, yeni bilgi, önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa var olan bilişsel yapının içinde özümlemez ve bir dengesizlik yaşar. Organizma, bu dengesizliği gidermek için bilişsel yapıda bir düzenleme yapmak durumundadır. Dolayısıyla birey bu yeni bilgiyi bilişsel yapısının içinde özümle ve dengeye ulaşır (Akyıldız, 1994; Fosnot, 1996; Airasian ve Walsh, 1997).

Bilgi, gerçekliğin bir kopyasını üretmek değil uyum amaçlarına hizmet etmektir. Uyumun iki boyutu vardır. Biri biyolojik diğeri de kavramsal uyumdur. Kavramsal uyum, tutarlı ve aykırı olmayan yapılar üretmeyi amaçlar (Von Glasersfeld, 1998). Piaget, öğrenme olayını açıklarken üzerinde durduğu şemalar, eylemlerin önceden kestirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu, bir durumun önceden sezinlenmesini, tanınmasını içerir. Oluşturmacılıkta şemaların temel rolü farklılıklar üzerindedir (Confrey, 1994). Şemalar; bütünlük, dönüşüm ve kişisel düzenleme ile karakterize edilebilir. Bütünlük, bir sistemin kendisini oluşturan parçaların toplamından daha büyük olduğu gerçeğini ifade edilebilir. Birbirini etkileyen ve birbiriyle ilişkili parçalar birbirinden ve bütünden ayrılmaz unsurlardır. Onların anlamı bütünden ve birbiriyle ilişkilerinden ortaya çıkmaktadır. Dönüşüm ise bir parçanın başka bir hale nasıl geldiğini ifade eder. Yani parçalar arasındaki ilişkileri yansıtır. Parçaların doğasındaki değişmeyi ihtiva eden süreci tanımlar (Fosnot, 1996).

Birey, çevresiyle etkileşimi sonucunda çevredeki değişikliklere uyum sağlamaktadır. Bu süreçte iki kavram ön plana çıkmaktadır. Özümleme ve uyum. Özümleme; bireyin yeni karşılaştığı durum nesne ve olayları kendisinde daha önceden var olan zihinsel yapının içine yerleştirmesini ifade etmek için kullanılmaktadır. Uyum ise; yeni şemalar yaratarak ya da mevcut şemaların çerçevesini değiştirerek yeni

deneyimlerin gereklerine uygun davranmadır. Özümleme ve uyum süreçlerinin birbiriyle etkileşimi sonucunda denge ortaya çıkmaktadır. Birey karşılaştığı herhangi yeni bir durumu mevcut şemalar içinde özümleyemezse denge bozulur. Dengesizlik durumları bireylerde arzulanmayan şeydir. Organizma sürekli dengeyi arar, bu nedenden dolayı dengeye ulaşmak için bilişsel gelişim hızlanacaktır. Birey, dış dünyadan yeni veri aldığı anda, mevcut yapılar içinde bu veriyi birleştirmek için uyum süreci mevcut yapılarda küçük değişimlere imkan sağlar. Ancak, verinin mevcut zihinsel yapıdan çok farklı olduğu durumlarda bunları, bu yapı içinde birleştirmek mümkün olamayacaktır. Bu da dengesizliğe neden olacaktır. Bu durumda ya bilgi reddedilecektir ya da yapıya uygun şekle dönüştürülecektir. Yani, denge arayacaktır. Denge arzusu yapıyı değiştirmek veya veriyi reddetmek için çok güçlü bir motivasyon olarak görülmektedir (Piaget, 1976; Fosnot, 1996).

Bu açıklamalardan Piaget'nin oluşturmacı öğrenme anlayışı açısından ortaya koyduğu iki sonuç olduğu görülmektedir. İlki; bilişin, sistem içinde mevcut olan materyalden ve bu materyalde ortaya konan işlemlerden yansıtıcı soyutlama ile kavramsal yapıları üretmesidir. İkincisi ise; bu biliş fonksiyonunun biyolojik duyarlarla uyum içinde olmasıdır. Dolayısıyla "bilmek" gerçeğin doğru sunularına sahip olmak değildir, fakat bireyin seçtiği amaçları kazanmasına imkan sağlayan düşünme ve eylem durumlarına ve olanaklarına sahip olmaktır. Yani, bilmek doğru resme sahip olmak değil, ancak uygulanabilir işlemlere sahip olmaktır (Piaget, 1976).

Çocuk gelişiminde sosyal faktörlerin önemini vurgulayan Piaget, laboratuvar ortamında bilginin nasıl geliştiğini açıklamaya çalışmıştır. Bu açıdan çalışmaları epistemolojiktir (De Vries ve Zon, 1996). Çocuk dilinin kullanılışı konusunda yaptığı araştırmalar sonucunda çocukların ya ben merkezci ya da toplumsallaşmış olmak üzere iki sınıftan birine gireceğini belirtir. Ben merkezci konuşmada çocuk, yalnızca kendisi hakkında konuşur. Toplumsallaşmış konuşmada ise, başkalarıyla iletişimde bulunmaya çalışır. Ancak, dilin gelişiminde toplumsal durumlar ve koşulların göz önüne alınmaması nedeniyle eleştirilmektedir. Konuşmanın gelişiminde sadece yaş değil, aynı zamanda onu çevreleyen koşullar da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Vygotsky, 1998).

Piaget, bilgiyi üçe ayırmaktadır. Bunlar: sosyal, fiziksel ve mantıksal-matematiksel bilgidir. Sosyal bilgi, toplumun gelenekleriyle ilgili bilgidir. “Türkiye’nin başkenti Ankara’dır, 29 Ekim 1923’te Cumhuriyet ilan edildi, gibi. Matematikte kullanılan semboller, sayılar da sosyal bilgi olarak ifade edilir. Sosyal bilgi orijin olarak bireyin dışındadır ve sosyal iletim yoluyla kazanılır. Fiziksel bilgi, fiziksel objelerin özelliklerine ilişkin bilgidir. Örneğin; bu bardak camdan üretilmiştir, üzerinde lekeler var, içindeki su kötü kokuyor gibi. Bu tür bilgiler fiziksel objeleri ele alarak, onları kullanarak öğrenilir. Dolayısıyla bu tür bilgilerin öğrenilmesinde tecrübi soyutlama vardır. Üçüncü olarak ele alınan bilgi ise, kavramsal ya da mantıksal-matematiksel bilgidir. Bu bilgi biçimi matematiksel kavramlar ve ilişkilerle ilgilidir. Bu tür bilgi objelerin düzenlendiği ilişkisel sistemlerden soyutlanarak zihinde oluşturulur, dolayısıyla somut objeler üzerinde yapılan deneyimlerden doğrudan soyutlanamaz. Matematiksel-mantıksal bilginin olaylarla ve dilin kullanılmasıyla ilişkili olduğunu belirtir. Dil ile düşünme arasında yakın bir ilişki gören Piaget, çocukların da yetişkinler gibi aynı kelimeleri kullanmalarını vurgular ancak anlamlarda farklılıkların olduğuna da dikkat çekmiştir (Piaget, 1976). Bilişsel araçları, evrensel olan ve kültürlerde ve sosyal bağlamlarda değişmeyen mantıksal-matematiksel işlemler olarak ele almaktadır. Bu işlemleri, çevredeki nesneler üzerine uygulayan çocuk, kendi dünyası ile ilgili bilgiyi oluşturmaktadır (Vadeboncoeur, 1997). Diğer taraftan De Vries (2000: 193), bilginin doğası noktasında Piaget’in bireyler arasında ve bireyin nesnelerle etkileşimi vurguladığını, bu etkileşimin içeriğinin paylaşılan aktiviteye ve katılımcıların gelişim düzeyine dayalı olarak farklılık göstereceğini belirtir. Piaget’nin açıklamalarına dayanan oluşturmacı eğitimin ilkelerini; müşterek saygının devamlı uygulandığı sosyal ve moral bir atmosferin sağlanması, sınıfta topluluk duygusunun geliştirilmesi, sınıfta yaşam konusunda kararlar vermede çocuklara imkan tanınması, sosyal ve moral değerlere rehberlik edilmesi, öğrencilerin öğrenmek istediklerine ilişkin görüşlerinin alınması olarak sıralamaktadır.

Piaget’nin çocuk merkezli ilerlemeci ve gelişimsel bakış açılarıyla öğrenmeye ilişkin görüşleri bilişselci oluşturmacılığın temellerini oluşturmaktadır. Bilişselci oluşturmacılar anlam oluşturmaya, biliş üzerine çevrenin ve sosyal bağlamların çok az dikkate alındığı, bireyin kişisel eylemi olarak gördükleri söylenebilir. Bilişsel oluşturmacılık bilgi işleme süreciyle ilişkilidir ve dayanağı bilişin süreçleri üzerinedir.

Bilgi kazanımı bir uyum sürecidir ve bireysel olarak öğrenen tarafından aktif katılımı sonuçlanır.

Richardson (1997: 5-7) yüksek düzeyde düşünme süreçlerine ulaşmak için bilişsel haritaları yeniden oluşturarak var olan anlayışları yeniden yapılandırmaya angaje olmak gerektiğini belirtmektedir. Bunu ise öğretmen iki şekilde sağlayabilir: Öğrencileri belli bir bilişsel uyumsuzluğa sevk eden bir çevre ve var olan bilişsel haritaların yeniden bir organizasyonuna imkan sağlayacak görevlerin tasarlanması. Bu yaklaşım, bireysel anlamın oluşturulması üzerine odaklanır. Öğrenciler sınıf ortamına düzenlenmesi, ilave edilmesi veya tamamen değiştirilmesi gereken anlayışlarla gelmektedirler. Öğretmen öğrencilerde ikilem yaratacak görevler ve sorular tasarımıyarak bu değişikliği sağlamalıdır. Bu, bilişsel oluşturmıcılığın sınıf ortamında uygulanmasına yönelik genel ilkeleri ortaya koyduğunu göstermektedir.

Piaget'in ilkelerinin öğretme ve öğrenme için iki temel noktaya sahip olduğu görölmektedir. Bunlar:

- Öğrenme aktif bir süreçtir: Doğrudan deneyim, hatalar yapma ve çözümler arama bilginin özümlemesi ve uyum için hayati önemdedir. İnfomasyon, problem çözme için bir yardımcı olarak sunulduğunda bu, bir izole edilmiş keyfi bir durumdan çok bir araç olarak fonksiyon gösterir.
- Öğrenme; bütün, otantik ve gerçek olmalıdır: Öğrenme, çocuğun anlamlı şekilde çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Bu anlamlar izole edilmiş yetenekleri daha az vurgular. Öğrenciler anlamlı aktivitelere katıldıklarında öğrenebileceklerdir. Gerçek yaşam durumlarına dayanmayan yetenek alıştırmalarının aksine, bütün aktivitelerin, öğrenciye anlamlı ve ilginç gelecek otantik etkinliklerle sunulması vurgulanmaktadır.

Piaget'in eğitim-öğretim etkinliklerine ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenebilir: Etkinlikler, öğrencileri aktif araştırmaya katacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler bu sayede kendi kavramsal anlayışlarını oluşturabileceklerdir. Öğrencilerin öğrenmelerinde onlara sosyal etkileşim sağlamak önemlidir. Bu onlara çeşitli perspektifleri ve kültürel olarak ilgili kavramları öğrenme fırsatı verebilir. Öğrenci

düşüncesinde tutarsızlıkları ve çatışmaları açığa çıkarmak öğrenme açısından bir diğer önemli husustur. Öğrenciler bu sayede uyum ve özümseme yoluna gideceklerdir.

Bilişsel oluşturmacı görüşte bilgi, dışsal gerçekliğin oluşturulması veya yeniden oluşturulması ve doğru olarak içselleştirilmesinin sonucudur. Bu içselleştirme süreci, bilişsel süreçlerdir ve gerçek dünya da var olan süreçlere ve yapılara uygun olmasının bir sonucudur. Bu açıdan diğer oluşturmacı görüşlerden farklılık gösterir. Gerçeklik vardır ve bu gerçeklik birey tarafından bilinebilir (Doolittle, 2000). Gerçekliğin birey tarafından bilinebilir olduğunu savunması bilginin doğasına ilişkin fikirlerde diğer oluşturmacı yönelimlerden ayrılarak zihinsel yapılar ve bilginin kişisel deneyime dayalı olarak dışsal gerçekliğin doğru olarak oluşturmaları olduğu görüşünü savunur. Bu, bireyden bağımsız bir dışsal gerçekliğin olduğunu ve bunun birey tarafından bilinebileceği düşüncesini gösterir. Öğrenmeye ilişkin bakış açıları; öğrenme süreçleri, öğrenilen şeyin zihinde nasıl sunulduğu ya da sembolize edildiği ve bu sunumların zihinde nasıl organize edildiği ile ilgilidir. Öğrenci öğrenme ortamına düzeltilmesi, ilave edilmesi veya tamamen değiştirilmesi gereken anlayışlarla gelir. Bu noktada öğretmenin rolü, öğrenciler için ikilem yaratacak görevler ve sorular tasarımıyla bu bilişsel değişikliği sağlamaktır.

Öğrenciler bilgi oluşturma sürecine aktif olarak katılmaktadırlar. Bilgiyi oluşturlar, informasyonun pasif alıcısı değildirler. Öğrenmenin olabilmesi için öğrencinin informasyonu kullanma ve onun üzerinde etkili olarak deneyimde bulunması gerekmektedir. Dışsal gerçekliğin oluşturulmasında otantik deneyimler esastır. Bu noktada öğretmen bir rehber ya da öğrenmenin kolaylaştırıcısı gibi hareket eder (Doolittle, 2000). Bilişsel oluşturmacı anlayıştan ikinci önemli görülecek nokta öğrenmenin bilgi bağımlı olmasıdır. Birey, önceki öğrenme deneyimleri yoluyla hali hazırdaki informasyonu değerlendirir. Deneyim ve önceki öğrenmeler öğrenmede önemli olarak görülmektedir. Üçüncü önemli nokta ise; öğrenmenin bağlam bağımlı olmasıdır. Eğer bir şey bir bağlamda öğrenilirse bu, başka durumlara kolayca transfer edilebilir. Bu nedenle, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını, problem çözme yeteneklerini geliştirmek önemlidir (Noble ve Smith, 1994; Liaw, 2001).

Bilişsel oluşturmacı görüş, öğrencinin öğrenme sürecini nasıl kavramsallaştırdığını açıklamaya çalışır. Öğrencilere kendi deneyimleri yoluyla bilgi

oluşturmaları için fırsat verilmelidir. Bu, öğretmen tarafından yapılacak “anlatımla” sağlanamayacaktır. Anlamlı bir bağlamda öğrenme üzerine vurgu yapılır ve öğrenenlerin kendi zihinsel yapılarını inşa etmesi desteklenir. Bu anlayış, Piaget’in “uyum” olarak ifade ettiği bireyin yeni informasyonu mevcut zihinsel yapısı içinde nasıl özümlediğine ilişkin açıklamalara dayanır.

2.1.2.2. Lev S. Vygotsky ve Sosyal Oluşturmacılık

Oluşturmacılığın sosyal boyutlarını vurgulayan Vygotsky, Piaget ile gelişim psikolojisinin önde gelen isimlerinden biri olarak düşünülebilir. Vygotsky’nin oluşturmacılığa yönelik düşünceleri; dil, düşünme ve toplumsal aracılık noktasında önemlidir.

Vygotsky çalışmalarının önemli bir kısmında Piaget’den etkilenmiştir. Ancak, bazı önemli noktalarda ondan ayrıldığını gözlemek mümkündür. Dil çalışmalarına ilişkin olarak Vygotsky (1998: 21), dilin ve düşüncenin özdeş tutulmasının yanı sıra ayrı tutulmasına da karşı olduğunu belirterek doğru olanın “birimlere ayırıştırma” olarak isimlendirdiği “çözümleme” yöntemi olduğunu belirtir. Dil ve düşünceyi psikolojik açıdan irdelemektedir.

Vygotsky, günlük dildeki kavramlarla bilimsel kavramları birbirinden ayırır. Çocuk, günlük dildeki kavramları günlük yaşam içinde kazanırken, bilimsel kavramları formal öğretim ve okulda kazanmaktadır. Her iki kavram, gelişim süreciyle kazanılır. Bu süreçte kelimelerin anlamları statik değil dinamikdir. Çocuklar düşünme ile dil arasında eşsiz bir ilişkiyi yansıtır. Çocuğun düşünceleri farklılaştıkça onları açıklamada daha az tek kelimeler kullanmaya başlar. Bu, çocukların kavramları gruplamaya başladığının bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Vygotsky’ye göre, insan gelişimi bireysel ve sosyal olmak üzere iki boyutta meydana gelir. Bunlar, çocuğun üç yaşları çerçevesinde birleşir ve ardından çocuğun psikolojik fonksiyonlarının gelişiminde kültür önemli bir rol oynamaya başlar (Bigge ve Shermis, 1999).

Çocuk zihinsel doğasından dolayı doğal olarak sosyaldir. Bunun sonucu olarak Piaget'in açıkladığının tersine konuşma toplumsal olanından ben merkezçiliğe doğru ilerler. Dolayısıyla düşünme toplumdan bireye doğru gelişir (Boudourides, 1998).

Sosyal etkileşimin önemini vurgulayan Vygotsky (1998: 91), ergenlerin kavram oluşturmada kültürel, mesleki ve uygar dünyada karşı karşıya kaldıkları görevlerin önemli olduğunu ancak yeterli olmadığını belirtir. Vygotsky'e göre "tek başına bir kavramın oluşmasını gerektiren bir sorunun varlığı, bir sürecin nedeni olarak alınamaz. Ergenlik çağındaki bir bireye, çevre bu tür görevler yüklediği, yeni isteklerde bulunmadığı ve bir dizi amaç sunarak onun zihnini uyarmadığı takdirde bu bireyin düşüncesi en yüksek aşamalarına ulaşamaz ya da çok geç ulaşır".

Bireyin öğrenmesinde sosyal etkileşimin önemi üzerine vurgu yapılır. Dolayısıyla öğrenmede, sadece bireysel süreçler değil aynı zamanda paylaşılan ve sosyal etkileşimlerin inşa edildiği süreçler de önemlidir. Sosyal oluşturmacı görüş, bilginin sosyal doğası üzerine daha çok eğilmektedir. Bunun sonucu olarak da bilginin, sosyal etkileşimin ve dilin kullanımının bir sonucu olduğu vurgulanır. Bilginin sosyal bakış açısından ele alınması bu sürecin bireysel olmaktan çok paylaşılan bir deneyim olduğunu gösterir. Dolayısıyla "doğru" ne bilişsel oluşturmacılar da olduğu objektif bir gerçekliktir ne de radikal oluşturmacılar da olduğu gibi tecrübi gerçeklikten bahsedilebilir.

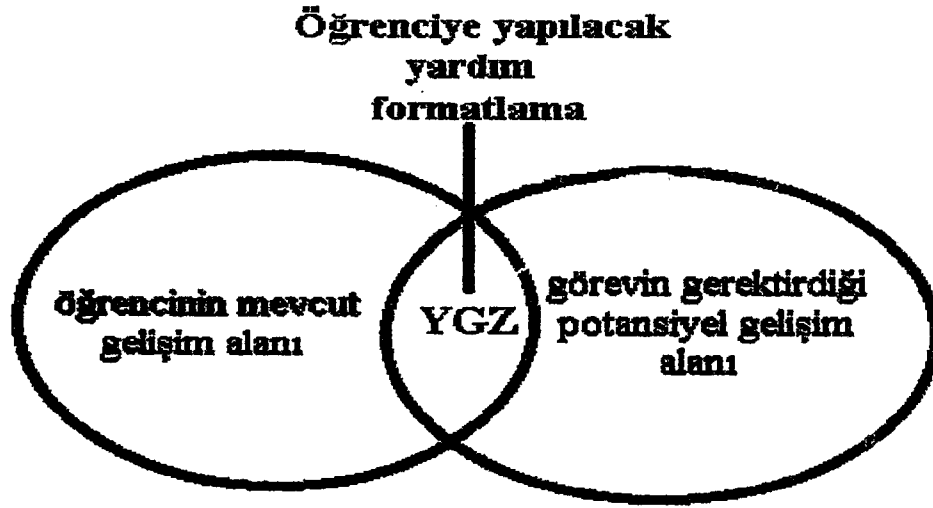
Vygotsky, gelişimde içselleştirmenin önemine dikkat çekmektedir. İçselleştirme; çevreden bir materyalin kopyalanması olayı değil, dönüştürücü bir süreç olarak açıklanabilir. Bu içselleştirme süreci sosyal ilişkilerden meydana gelmektedir. Çocuklar sosyal çevrede yetişkinlerin kullandığı kavramları ve genellemeleri kazanırlar. Bilimsel kavramların ise çocukta hazır bir form içinde oluşmadığını bu kavramların yapılandırılmış sınıf ortamında yapılan öğretim sonucunda oluşacağını belirtir. Dolayısıyla bu kavramların öğretiminde yetişkin modelini kapsayacak bir yolla öğretimi önemlidir. "Yakınsak gelişim alanı" (zone of proximal development) kavramı olarak ortaya attığı modelle öğrenmenin meydana geleceği yer olarak açıklar (Vygotsky, 1998; Fosnot, 1996).

Vygotsky'ye göre yakınsak gelişim alanı; öğrenenlerin hali hazırda bildikleri şey ile bilmedikleri şey ve yapabildikleri ile yapamadıkları arasındaki farkta yatmaktadır (Winnips, 2001). Fosnot'un (1996: 19) Kozulin'den (1986) aktardığına göre; yakınsak gelişim alanı kavramı “bir çocuğun kendiliğinden kavramlarla sistematik ve yetişkinin çıkarsama mantığı ile çalıştığı yer”i tanımlamak için kullanılmıştır. Çocuklar tek başına çalışıp başaramadıkları fakat bu konuda yeterli bir kişinin yardımıyla başarılı olarak yapabildikleri görevler üzerine çalıştıklarında bu öğrencilerin yakınsak gelişim alanında çalıştıkları söylenebilir. Bu terim, öğrenenin mevcut gelişim düzeyi ile başaramayacağı ancak bir öğretmen, uzman ya da usta gibi ilgili alanda yeterli bir kişi ile olan işbirliği ve onun rehberliğinde ulaşabileceği alanı tanımlar. Bu süreç sosyal olayı yansıtır ve işbirliğini gerekli kılar (Vygotsky, 1998).

Yakınsak gelişim alanı çocuktan çocuğa değişiklik gösterebilir. Eğitim, mevcut gelişim alanı ile potansiyel gelişim alanı arasında dengeyi bulabilmelidir. Öğretim, mevcut gelişim alanının ötesinde ise öğrenme gerçekleşmeyeceği gibi potansiyel gelişim alanından çok uzakta ise de öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Yakınsak gelişim alanını “müşterek bilinç”in bir şekli olarak tanımlayan Duffy ve Cunningham (1996: 183) öğrenenlerin bir bilgi ya da yeteneği kendilerine mal edinceye kadar ve kullanımını bilinçli kontrolleri altına almaya kadar yakınsak gelişim alanında ona yapılacak yardımcı ifade eden bir teknik olarak formatlama (scaffolding) önerilir. Bu teknik öz düzenleyici öğrenmede kullanılan stratejilerden biridir. Formatlama, Bruner'in ortaya koyduğu bir kavram olarak öğrenenlere bir görevi başaramadığında verilen yardımdır. Bu aynı zamanda yüksek düzey düşünmeye yardımcı olmak için bir strateji olarak da tanımlanabilir (Winnips, 2001).

Destekleme, ilerleyen süreçte tedrici olarak geri çekilir. Öğrenen ise problem çözme durumunda daha çok sorumluluk almaya başlar. Böylece, öğrenenler, daha çok öz düzenlemeci ve bağımsız olmaya yönlendirilmiş olurlar. Yakınsak gelişim alanı ve burada öğrenciye yapılacak formatlama Şekil'1 de sunulduğu gibi öğrenenin görevin gerektirdiği potansiyel gelişim alanına yönelik gelişimi için yapılır. Duffy ve Cunningham (1996: 184) yakınsak gelişim alanı ve formatlamayı “öğrenenin gelişimini destekleyen bir öğrenme çevresi” olarak gördüklerini belirtmektedirler.



Şekil 1: Yakınsak Gelişim Alanı ve Formatlama

Formatlama, uzman ya da yetişkin birinin öğrenene gittikçe artan bir tarzda otonomi sağlayarak öğrenci performansını destekler. Burada öğrencinin sosyal etkileşimi söz konusu edilmektedir. Çocuk yakınsak gelişim alanı nedeniyle belirlenen bir görevi başaramayacağı, dolayısıyla daha bilgili olan yetişkinlerle etkileşimi sonucu onların sağlayacağı formatlama ile söz konusu görevi başarabilecek düzeye gelecektir.

Vygotsky'nin teorisinde sözel düşünme bir başka önemli konudur. Piaget'in okul öncesi çocukların dil hakkındaki ben merkezci olduğu ve kendi kendilerine sesli olarak konuştukları görüşünün aksine konuşmalarının başlangıçtan itibaren sosyal olduğunu belirtir (Vygotsky, 1998). Çocuklar, yetişkinlerin çeşitli genellemelerinin ve kavramlarının alıcısıdır. Konuşmaların içselleştirilmesi sürecinde çocuk kararlar alma ve çözümler bulmaya yönelik çabalarda sessiz bir diyalektik deneyimde bulunur. Sözel düşünmeye örnek uygulama sunan Riordan-Karlsson (2000: 8), bu teorinin işaretlerinin okuma yazmaya uygulanabileceğini belirtir. Öğrenciler tek başlarına başaramayacakları ama yardımla başaracakları okuma yazma görevleri üzerine odaklanan sosyal etkileşim sürecine gireceklerdir. Örneğin; okumayı öğrenme sürecindeyken çocuklar kendilerine daha yetenekli bir okuyucu tarafından bir hikayenin tekrar tekrar okunmasından hoşlanırlar. Daha sonra çocuk hikâyeye rehberlik yapacak resimler ya da hafızalarındaki kelimeleri kullanarak kendi kendine hikâyeyi okuyacaktır. Burada çocuk kendisi ile yetişkin arasında tecrübe edilen sosyal etkileşim sürecini içselleştirecektir.

Vygotsky'nin sosyo kültürel teorisinde öğrenme, aktif ve sosyal bir süreç olarak görülür. Bu süreç; öğrenenlerin çevredeki insanlarla ve akranlarıyla işbirliği içinde etkileşimle meydana gelen çeşitli gelişimsel aşamalarla oluşur. Sosyal kültürleşme, bireyin içinde yaşadığı kültürün alışkanlıklarının çerçevesinde çalışmayı ve kendi üyesi olduğu toplumun dilini bir uzman gibi konuşmayı öğrenmesini içerir. Bu, etkileşim ve modelleme yoluyla meydana gelir. Düşüncenin gelişimi dil ile sağlanır. Düşüncenin kaynağı biyolojik gelişme iken, dilin kaynağı sosyal çevredir.

Gergen (1995: 18) de bilgi ve öğrenmeyi sosyal oluşturmacı bakış açısından açıklar. Bilgiyi iç kaynaklı (endogenic) ve dış kaynaklı (exogenic) yönelimler olarak iki boyutta ele almaktadır. Gergen'e göre bilgi, bireyin içsel ifadeleri, dışsal dünyanın mevcut anlatımlarını yansıttığında ya da doğru olarak sunduğunda başarılı olacaktır. Dışsal yönelimlilik, içsel anlatımların inşa edilmesi için çevresel girdilerin düzenlenmesine odaklanır. Eğitim açısından içsel yönelimlilik, bireyin zihinsel kapasitelerine vurgu yapar. Zihne çok miktarda bilgi depolamak yerine matematik felsefe, dil gibi alanlar üzerine odaklanılması gerektiğini, böylece, bireyin düşünme kapasitesinin geliştirileceğini belirtmektedir.

Vygotsky'nin bireyin bilgi oluşturmada kavramsal yapılara yaptığı vurgunun yanı sıra, Mead da dilbilimsel anlamın sosyal karakteristiklerine ve iletişimde kullanılan sembollerin gerekliliğine işaret eder. Öğrenmek dünyayı yeniden yaratmaktır. Yeniden oluşturma sonucundan biri yeni bir sosyal çevre gibi yeni bir bireydir (Garrison, 1998). Gergen de (1995) bilginin bireyde bulunduğu düşüncesini reddetmektedir. Bilginin kullanıldığı ve anlamın oluşturulduğu süreçlerin sosyal süreçlerdir. Dolayısıyla bilgi oluşturmada temel olan sosyal etkileşim ve dil kullanımı, belli bir sosyo kültürel bağlamda yer alır. Bunun sonucu olarak sınıfta diyalog ve konuşma yoluyla eğitim yapılmasını önerir. Böylece anlamın müzakere edileceğini belirtir. Sosyal oluşturmacılığın ilgi alanı olarak dili işaret eder. Dili bu açıdan üç boyutta ele alarak irdeler. Gergen (1995: 24-27) bunları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Dildeki anlam sosyal dayanışma ile başlar: Dil, zihnin içsel durumlarının dışsal anlatımları olarak görev yapar. Burada dilbilimsel anlam subjektiftir. Anlam iki ya da daha çok kişinin koordineli çabalarıyla başlar. Sosyal

oluşturmacılık; müzakere, işbirliği, çatışma, retorik, ritüeller, roller, sosyal senaryolar gibi konularla ilgilenir.

- Dildeki anlam bağlam bağımlıdır: Bilgi, zihinsel anlatımların bir formu olarak görülür.
- Dil, temel olarak toplumsal fonksiyonlara hizmet eder. Dil, ne bağımsız bir dünyanın resmini yansıtır ne de bireysel zihinlerin anlatımlarını sunar. Detaylarla ifadeler arasındaki ilişkiler spesifik bağlamda gelişir. Kimyasal elementlerin kimyasal tanımlamaları, dünyanın resimleri olamadığı gibi bilme terimi zihinsel koşulumuzun bir resmi de değildir.

Öğrenmeyi sosyal oluşturmacılık boyutunda ele alan Fosnot (1996: 23-24) ise; insanoğlu olarak bizler, kendi açıklamalarımızı oluşturduğumuz için objektif bir gerçekliğe ulaşamayacağımızı belirtir. Bir bireyin bilişsel yapısını da bir kültür içinde belli çevresel şartlarla etkileşimini gözlemeksizin anlayamayız. Kültürel bilgi, o kültürün üyeleriyle paylaşılır. Ancak, kültürel bilgi, bireysel bilişlerin toplamından daha geniştir. Onu oluşturan bireylerin etkileşimlerinin yapısına sahiptir. Dolayısıyla bilgi “geçici, gelişimsel, objektif olamayan, içsel olarak oluşturulan, sosyal ve kültürel olarak aracılık edilen şeydir” (Fosnot, 1996: IX). İnsanlar sosyal varlıklardır. Tek başına eylemde bulunmazlar. İnsanoğlu iletişim kurar yaratır ve genç kuşaklara öğretir. Bir toplumda fikirler paylaşıldıkça, bireylere, düşünceleri için yeni imkanlar sunulmuş olur. Başkalarınca paylaşılan perspektifler iletilmez, bunun yerine anlam açıklanır ve birey tarafından bu anlam dönüştürülür. Dolayısıyla bu teorik bakış açısından öğrenme, semboller üreterek düşünsel soyutlamalara yol açan bir süreç olarak açıklanabilir.

Vygotsky’nin çalışmalarından etkilenen ve öğrenme olayını sosyo kültürel bakış açısından ele alan Rogoff, çocuğun başkalarını gözlemleyerek, başkalarına katılarak öğrendiğini belirtir. Çocuk okul, park gibi toplumun formal ve informal kurumları içinde öğrenmektedir. Bireyin okur yazar bir toplumun üyesi olabilmesi için toplum tarafından değer atfedilen etkinliklere katılması gerekir. Böylece çocuk, içinde yaşadığı sosyal dünyanın yanı sıra içinde yer aldığı etkileşimler ve diyaloglarla öğrenmesi gerçekleşecektir (Cobb, 1996; Riordan Karlsson, 2000).

Sosyal oluşturmacılık, bireyin kavram gelişiminde toplum ve kùltürün oynadığı rol üzerine vurgu yapmakta ve bireyin bilgiyi topluluk içinde etkileşim yoluyla kazandığını savunmaktadır. Bilgi, gruplar aracılığıyla alternatif yorumlar arasında oluşturulan konsensùstür. Öğrenmede bireyler arasındaki ve bireyin topluluk içindeki diyalogunu vurgular. Bilişsel gelişimde sosyal değişimlere ve öğrenme üzerine toplum, kùltür ve tarihsel bağlama yapılan vurgu ile daha genel bir perspektif çizmektedir. Öğrenenler sunulan informasyonu pasif olarak almazlar fakat aktif bir katılım süreciyle oluştururlar. Diğer taraftan informasyonun sunum biçimi, öğrenenlerin bilgi oluşturma süreçlerinde nasıl destek verildiği önemlidir.

Piaget ve bilişsel oluşturmacılar bilginin aktif olarak birey tarafından nesneler üzerinde eylemde bulunarak oluşturulduğunu vurgulamaktadırlar. Oysaki Vygotsky ve sosyal oluşturmacılar bilginin sosyal ve kùltürel çevrede sosyal etkileşim yoluyla oluşturulduğunu savunmaktadır. Diğer taraftan bireyin öğrenme sürecinde kùltürel araçların ve işaretlerin içselleştirilmesini vurgulayan sosyal oluşturmacılık, bu şekilde bireyin zihinsel fonksiyonlarının gelişiminin sağlanacağı ifade edilir. Doolittle (2000: 89-90), Vygotsky'nin ilkelerine dayanan eğitimsel uygulamaları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Bütünü ve otantik aktiviteleri kullanarak öğretme; aktiviteler bütün davranışı içermelidir. Davranış parçalara ayrılmamalıdır.
- Öğrenilecek şey için bir gereksinim yaratma; motivasyon ve pozitif etkiyi artırmak için öğrenciler, öğrenme materyalinin gerekliliğini görmelidirler.
- Sosyal etkileşimi gerektiren uygulamalar ortaya koyma; etkinlikler öğrenciler arasında sosyal etkileşimi güçlendirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Ayrıca bu etkileşimler gelişimsel olmalıdır.
- Sözel etkileşim için fırsatlar sunma; dil, fikirler ve davranışların içselleştirilmesine imkan sağlar. Dil, davranışları planlamaya, başkalarının düşüncelerinin anlamaya ve zihinsel fonksiyonları yapılandırmaya yardımcı olur.

- Öğrenci gelişimini yansıtmak; öğretmen iki nedenden dolayı öğrenci gelişimini yansıtmalıdır. İlki, her bir öğrenciye yeterli düzeyde meydan okumak, ikincisi de her bir öğrencinin amaçlanan materyali öğrendiğini belirlemektir.
- Formatlama; etkili ve yeterli olacak öğretme ve öğrenme için öğrenciler devamlı olarak meydan okuma gereksinimindedirler. Bu, öğrencilere dışsal yardım veya destek gerektiren görevler sunulması anlamına gelir. Öğrencilere yardım yapılmasını gerektiren etkinlikler sunulduğunda, söz konusu etkinlik, öğrencinin yakınsak gelişim alanı içinde yer alacaktır ve sosyal yönelimi destekleyecektir.
- Öğrenci öğrenmesini bağımsız olarak göstermesine imkan sağlama; bir öğrenme etkinliğinin temel amacı, öğrencinin bağımsız olarak aktivitenin her bir yönünü uygulayabilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve yetenekleri kazanmasıdır. Bunun için öğrenciye etkinliği bağımsız olarak uygulama imkanı sağlamak gereklidir.
- Öğretimin, gelişimden önde olmasını sağlama; öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin yeni bilgi ve anlayış kazanmalarına yol açacak şekilde tasarlanmalıdır. Görevler her bir öğrencinin yakınsak gelişim alanının üstünde oluşturulmalıdır.
- Hem davranışı hem de bilişsel değişimi destekleme; etkinlikler hem belli davranışları uygulayabilme yeteneği geliştirecek hem de davranış planlama, organize etme ve kontrol etme yeteneğini geliştirecek şekilde planlanmalıdır. Öğrenciler, öğrenilecek görevin kendi zihinsel anlatımlarını oluşturmaya desteklenmelidir. Bu oluşturmacı yaklaşım, bilgiyi daha iyi zenginleştirmeye, hatırlamaya ve transfer etmeye rehberlik eder.

Sosyal oluşturmacılık, sadece bilginin bireysel olarak oluşturulmasıyla ilgilenmez aynı zamanda gerçekliğin sosyal olarak oluşturulmasıyla da ilgilenir. Anlam, sosyal olarak müzakere edilir. Bilgi oluşturmada dil ve sosyal etkileşim temeldir. Dolayısıyla bilgi, bireysel değil paylaşılan deneyimin bir sonucudur.

Deneyimlerin paylaşılarak oluşturulduğu süreçte öğretmen kolaylaştırıcı olmalıdır. Öğrencinin yakınsak gelişim alanı ona sağlanacak desteğin çerçevesini çizer ve ortam tasarımının boyutlarını belirler. Öğrenciye informasyonun sunum biçimi ve öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri deneyimleri öğrenme açısından önemli görülmektedir. Öğrenme toplulukları grup etkileşimi açısından önemlidir. Bilgi, sadece bireysel bağlamda değil aynı zamanda tarihsel ve kültürel bağlamda da ele alınmaktadır. Dil, bu bağlamda, sosyal işbirliği ve etkileşimi sağlamak açısından önemli bir yere sahiptir. Düşüncenin gelişmesi dil ile belirlenir.

Sosyal oluşturmacı perspektif bilgiyi, paylaşılan sosyal deneyimlere, dile ve üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara dayandırmaktadır. Bu nedenle, bireyler bilgiyi sosyal etkileşim ve sosyal müzakere sürecinde kullandıkları dil ile oluştururlar. Bireyden bağımsız bir gerçeklik vardır ancak bu gerçekliğin birey tarafında bilinmesi mümkün değildir. Bilgi ise, sosyal müzakere, sosyal etkileşim ve konsensuta dilin kullanılmasıyla oluşturulabilir.

2.1.2.3. Von Glasersfeld ve Radikal Oluşturmacılık

Von Glasersfeld'in oluşturmacıya ilişkin düşüncelerinin temelinde septiklerin (şüpheciler) olduğunu görmekteyiz. Von Glasersfeld'in (1996: 3) bilgi ve gerçeklik hususundaki düşünceleri bunu doğrulamaktadır. "Düşünce tarihimizin başlangıcından beri, septikler doğru bilgi gerçek bir dünyayı gösterecekse bunun kazanılamayacağını gösteren mantıksal olarak reddedilemez argümanlar ileri sürdüler". Ona göre oluşturmacı fikir; "bağımsız gerçekliğin yeniden sunumunu üretme amacında olmayan bilgi"dir. Bu düşünce geleneği Kant'ın "Saf Aklın Eleştirisi" ile bilimsel bir temele oturmuş ve daha sonraki filozoflar bunu açmaya çalışmışlardır (Von Glasersfeld, 1991).

Septiklerin bilgi ve gerçekliğe yönelik fikirleri Von Glasersfeld'in düşünceleri üzerinde etkili etkili olmasının yanı sıra Giambattista Vico'nun geleneksel bilgi paradigmasına karşı geliştirdiği, farklı bir bilgi paradigması olarak bilgi oluşturma kavramının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu görüşe göre; Tanrı dünyayı yarattığına göre gerçek dünyayı ancak O bilir. İnsan ise ancak oluşturdıklarını bilebilir (Von Glasersfeld, 1991). Bu düşüncelerin Piaget'in epistemolojik tezlerinin temelinde

oluşturmuş ve öğrenme üzerine ilişkin görüşlerini Piaget'nin uyum, özümseme, denge ve gelişimsel aşamalar kavramları üzerine inşa etmiştir (Von Glasersfeld: 1995, 1998).

Von Glasersfeld'in (1996: 3-6) Piaget'in kavramlarına ilişkin açıklamaları, radikal oluşturmacı olarak nitelediği görüşleri açısından önemlidir. Piaget, uyum kavramını biyolojik çevre ve şartların dışında ele almış ve onu genetik bilgi kuramının temeline yerleştirmiştir. Bilgi, gerçekliğin bir kopyası değildir. Bilgi, içsel durumların, şeylerin ve olayların ne çok, ne az ve ne de tam sunumu olarak düşünülemez. Bizim duygu dünyamızda gördüğümüz, hissettiğimiz ve duyduğumuz şey, bizim algımızın bir sonucudur. Dolayısıyla bu, bizim tasavvur biçimlerimize özgüdür. Çevreye ilişkin görüşleri, biraz daha farklı bir anlayışı yansıtır. Çevre, alışılmış olan şey değil, hepimizi çevreleyen şeydir. Çevre, deneyimlerde bulunduğumuz her şeyi çevreleyen şeydir. Dolayısıyla öğrenciye bir şey öğrenmesi için teşvik edip desteklediğimizde bilginin bireyin dışında bağımsız olarak var olmadığını bilmemiz gerekir. Von Glasersfeld bu noktada paylaşılan anlam üzerine yapılan yanlış vurgulara değinmektedir. Anlamları veya bilgiyi meydana getiren kavramsal yapılar, farklı bireyler tarafından alternatif olarak kullanılabilecek varlıklar değildir. Bunlar her bir bireyin kendisi için geliştirdiği yapılardır. Yani, bireye özgüdür. Dolayısıyla, bireysel yapılar olması nedeniyle iki insanın aynı yapıyı üretilip üretilmediği asla bilinemez. Ancak, dil ve kelimelerin kullanımındaki uyumun sosyal etkileşimin sonucu olduğunu belirtmektedir. Ama bu bir eşya gibi alınıp verilen anlam değildir.

Von Glasersfeld, bilgiyi kavramsal yapıları inşa etmek olarak ele almaktadır. Bireylerin kendi bilme biçimlerinin yani kavramsal yapılarını inşa etmesine odaklanmaktadır. Von Glasersfeld (1998: 24) oluşturmacılığın neden radikal olması gerektiğini şu şekilde açıklamaktadır:

Radikal oluşturmacılık var olan bilgi ve gerçek arasında yeni ve daha elle tutulur ilişkiyi sunar. Bu, uygulanabilirlik fikri basitçe, bireyin kendisi için düzenlediği bir amacı veya görevi başarmada faydalı olduğu sürece uygulanabilir olduğu düşünülen bir eylem, işlem, kavramsal yapı veya bir teoriyi ifade eder.

Radikal bakış açısından, oluşturmacı düşüncede bilgi sübjektiftir. Dışsal bir gerçeklik olabilir, ancak bu gerçeklik bireyler tarafından bilinemez. Bilgi oluşturma süreci deneyimle oluşmaktadır. Deneyim, bireyi çevreleyen her şeyle etkileşimin

sonucudur. Bu etkileşimde dil önemli bir yere sahip olmakla birlikte sosyal oluşturmacıların iddia ettikleri gibi sosyo-kültürel bir araçla değil veya informasyonun dil ile dağıtımı şeklinde değil, ancak zihinsel yapıları inşa etmektedir. Her ne kadar bireyler etkileşim yoluyla dili öğrenseler de bu bütünüyle anlamların paylaşıldığını ifade etmemektedir.

Von Glasersfeld'e göre (1991, 1998) öğretim olayında artık bilginin iletiminden vazgeçmek gerekmektedir. Fikirleri, başkalarına iletim yoluyla öğretimi bırakılmalı, bunun yerine öğrencilerin oluşturma çabaları yönlendirilmelidir. Öğrenciler, öğretmenlerin eylemlerini ve anlatımlarını önceki deneyimleri ve soyutlamalarıyla yorumlarlar. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin bazı kavramsal yapıları hakkında fikirlerinin olması gerekmektedir. Ancak, bütünüyle öğrencilerin zihninde neler olup bittiğinin bilinmesi mümkün değildir. Burada öğretmen, öğrencilerin zihninde neler olup bittiğini bilmesine yardımcı olacak uygun değerlendirmeler yapması gereklidir. Öğretmen, öğrencilerin kavramlarının ve kavramsal işlemlerini bilmediği sürece öğretim etkili bir öğretim olamayacaktır. Yine, öğretmenler, öğrencilerinin nasıl düşündüğüne ilişkin bazı düşüncelere sahip olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin zihnine nüfuz edemeyeceğinden, özellikle değerlendirmede gözlemlenebilir sonuçlar üzerine odaklanmalıdır. Ayrıca, öğrencinin bir işi yaparken nasıl düşündüğü ve bir problemi çözerken bu problemin çözümü için uyguladıkları yaklaşımların bunun çözümünde neden işe yaracağına ilişkin düşünceleri üzerine odaklanmalıdır.

Radikal oluşturmacıya göre; gerçeklik vardır, ancak bu gerçeklik bireyler tarafından bilinemez. Dolayısıyla zihinsel yapılar ve bilgi, deneyime dayalı olarak adapte edilebilir oluşturmalarıdır. Bu noktada deneyim, bilgi oluşturma temelidir. Birey, bilişsel fonksiyonu sayesinde çevreye adapte olur. Ancak burada bireyin çevreye uyarlanabilen ve çevre ile tutarlı bir zihinsel yapı inşa etmesi önemlidir. Bilgi oluşturmada tündengelim süreçleri işletilir ve yansıtmacı soyutlama yoluyla bilgi oluşturulur.

Kısaca oluşturmacıya göre; bilgi pasif olarak dışarıdan alınmaz. Çünkü, bilgi aktif olarak birey tarafından oluşturulur. Dolayısıyla nesnel bir dışsal gerçekliğin varlığı tartışmalıdır. Biliş sayesinde deneyimlerimizden anlam oluşturur ve bunu

organize ederiz. Biliş, bireyin davranışını belli bir çevrede uygulanabilir kılan bir uyum sürecidir.

2.1.3. Oluşturmacı Eğitim Teorileri ve Modelleri

Oluşturmacılığın yukarıda ifade edilen yönelimlerine ilaveten öğretme-öğrenmeye yönelik farklı yaklaşımları da söz konusudur. Bu öğretme-öğrenme teori ve modelleri oluşturmacı teorisinin bilgi ve bilme olayına ilişkin açıklamalarının yansımalarını içermektedir. Bu modeller, kısaca aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.1. Bilişsel Esneklik (Cognitive Flexibility)

Bilişsel esneklik, yapılandırılmamış bilgi alanlarında ileri düzeyde bilgi kazanımını amaçlayan öğrenme çevrelerinin tasarlanması için kavramsal bir modeldir. Modelin dayanağı bilişsel oluşturmacı öğrenme teorisi oluşturmaktadır (Jonassen, Dyer, Peters, Robinson, Harvey, King ve Loughner, 1997).

Bilişsel esneklik teorisi, çoğu bilgi alanlarının yapılandırılmamış karakteristiği üzerine dayanır (Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson, 1995). Bu yapılandırılmamış alanlarda, özellikle Jonassen'in (1991a) ortaya koymuş olduğu, temel düzeyde, ileri düzeyde ve uzmanlık düzeyindeki bilgi kategorileri içinde ileri düzeyde bilgi kazanımını amaçlar. Wilson, Jonassen ve Cole (1993) bu durumun, özellikle mesleki eğitim açısından önemli olduğuna dikkat çeker. Mesleki eğitim, öğrencilerin karmaşık, bağlam bağımlı problemleri çözmesini gerektirdiğinden ileri düzeyde bilgi kazanımı şarttır. Özellikle durumlar ya da içinde bulunulan koşullar tahmin edilemez ve yapılandırılmamış, kendine özgü oldukları düşünülürse öğrenenlerin esnek bilgi geliştirmelerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gerçek yaşam durumlarının karmaşık olması, ileri düzey bilginin kompleks ve düzensiz olması, geleneksel öğretimin öğrenmeyi transfer etmedeki başarısızlığı, bilginin yeniden üretimi yerine bilginin kullanılması yönünde değişen öğrenme amaçları modelin temel dayanaklarını oluşturmaktadır (Jonassen ve diğerleri, 1997; Jonassen, 1993).

Bilişsel esneklik modeli, öğretim içerik alanının çok yönlü olması gerektiğini savunur ve öğrencinin anlam oluşturmaya aktif katılımını gerektirir. Öğrencinin aynı

materyali farklı zamanlarda, değişik amaçlar için, yeniden düzenlenmiş bağlamlarda ve farklı kavramsal perspektiften tekrar görmesi ileri düzey bilgi kazanım amaçları için esastır. Tek bir bakış açısından bir kavramın ya da bir durumun sunulması önemli bazı yönlerinin kaybolmasına yol açabilecektir. Öğretimde konu alanını sunmada çok yönlü organizasyon şemalarından bilginin çok yönlü sunumlarına kadar değişim gösteren çok yönlü yaklaşımların kullanımı önemlidir.

Bilişsel esneklik modeli interaktif teknolojilerin (videodisk, hypertext gibi) kullanılmasını destekler. Tarih, biyoloji, tıp gibi çeşitli alanlara uygulanabilmektedir. Bu zengin çevreler, otantik bağlamlarda araştırmayı ve çalışmayı desteklemekte, öğrencilerin sorumluluğunun gelişmesine, amaçlı öğrenenler olmasına ve öğretmenler arasında işbirliğine dayalı bir öğrenme atmosferinin oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Jonassen ve diğerleri, 1997).

Web programları bilişsel esneklik yaklaşımına göre tasarlanabilmektedir. Mültimedya tasarımı, kompleks ve yapılandırılmamış bir alandır ve tasarlanması, zamandan zamana ve gruptan gruba göre değişiklik gösterdiğinden oldukça zordur. Multimedyanın ses, grafik, animasyon, ve diğer bileşenleri ile çok farklı bir tasarım özelliğine sahiptir. Tasarımda kesin belirlenmiş adımların olmaması bir zorluk olarak görünmektedir. Archee (1995) bilişsel esneklik modelinin www çevrelerinde tasarımına ilişkin ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğrenme aktiviteleri içeriğin çok yönlü anlatımlarını sağlamalıdır. Metin, grafik ve video ile sunulan çok çeşitli örnekleri içerecek sayfaların tasarımı ile sağlanabilir. Örneğin bir kurs için tasarımılanan web sayfası, uzman uygulayıcıların video kliplerini içerebilir ya da dokümanların pratik noktalarını gösteren sayısız grafikleri içerebilir.
- Öğretim materyallerinin içerik alanını aşırı basitleştirmemeli ve bağlam bağımlı bilgiyi desteklemelidir. Sayfa tasarımları için eğitimci, alandaki zamanla değişimi gösteren bir çok makaleye link koymalıdır.
- Bilgi kaynakları birbirinden ayrı olmaktan ziyade yüksek düzeyde birbiriyle ilişkiyi içermelidir. Özellikle web'in doküman tasarımına dayanan kursla

ilgili diğer sitelerle ilişki sağlanmalıdır. Öğretimi, öğrencilere kendi sayfalarını kursun sayfasıyla ilişkilendirmeye imkan sağlamalıdır.

Jonassen (1993: 390-391) ise yapılandırılmamış alanlarda ileri düzey bilgi kazanımını destekleyecek bilgisayar destekli çevrelerin tasarımı sırasında bilişsel esneklik modelinin ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğretimi aşırı basitleştirmekten kaçınma: Bilişsel esneklik modeli fikirlerin kavramsal ilişkiliğini vurgular. Öğretim karmaşıklığı yansıtmalıdır.
- İçeriğin çok yönlü sunumlarını sağlama: Çoğu öğrenme teorileri, her hangi bir olay ya da nesneyi tanımlayan tek bir kavram ya da şemanın olduğunu kabul eder. Bu anlayış nesnel bir gerçekliğin olduğunu ve bu nesnel gerçekliğin tam olarak sunulabileceğini kabul eder. Ancak, oluşturmacı sayılı, öğrenenlerin nesne ya da olayların anlamlarını bireysel olarak kendileri oluşturdukları yönündedir. Dünyanın karmaşıklığını anlayabilmek için uzmanlar dünyanın farklı yorumlarını görmeli ve bunları uzlaştırabilmelidir. Problem çözmede esas olan kazanılan bilginin yeni durumlara transferidir. Dolayısıyla çok yönlü şemaların, kavramların ve konu perspektiflerinin sunumu esas olmalıdır.
- Duruma dayalı öğretimi vurgulama: Tek bir duruma dayalı ya da örneğe dayalı öğretimden ziyade içerik alanını sunmada kullanılacak çeşitli durumların ve örneklerin kullanılması önemlidir. Ne kadar çok durum varsa o kadar çok kavramsal temelin desteklenmesi mümkün olacaktır.
- Bağlama dayalı bilgi: İleri düzey bilginin kazanılması için uygulanabilir gerçek yaşam bağlamının önemi gözardı edilmemelidir. Bilgi, en iyi uygulayıcılar olarak öğrencilerin karşılaşacakları muhtemel durumlarda oluşturulabilir.
- Bilgi iletilmez, oluşturulur: Objektif bilgiyi iletmekten ve bu sunumları öğrenenlerin kodlaması yerine öğrenenlerin yeni durumlarda kullanmaları

ve adapte etmeleri için kendi bilgilerini oluşturmada sorumlu olmalıdırlar. Öğrenen, bilgiyi kendi bilişsel yapısı içinde bütünleştirdiğinde farklı problem alanlarına uygulayabilir.

- Karmaşıklığı destekleme: Uzmanların, sağlam dışsal bilgi yapılarına dayanan bölünmemiş bilgiyi elde etmeleri önemlidir. Bilişsel esneklik teorisi aynı informasyonun çok yönlü anlatımlarını sunarak bu karmaşıklığı ortaya koyar.

Bilişsel esnekliğin uygulamaya konulmasını sağlayan en uygun ortamlardan biri hypertexttir. Hypertext doğrusal olmayan dinamik bir metindir. Spiro ve diğerleri (1995) bilişsel esnekliğin teorik temellerini ve hypertext tasarımı için gerekliliğini Wittgenstein'in yapılandırılmamış kavramların anlamlarının ve onların değişik ve çok çeşitli şekillerde kullanımlarında yattığı düşüncesinden yola çıkarak bu düşüncüyü geliştirmişlerdir. İçeriğin tekrar ve çeşitli şekillerde yeniden yayımlanması, farklı örneklerin sunulması, kavramsal oluşumu ve derinliği desteklemektedir. Bir hypertext tasarım özellikleri, yapılandırılmamış bilgi alanlarının zorluğunun sebep olduğu öğrenme gücüne bir alternatif olarak ortaya konabilmektedir.

Spiro ve diğerleri (1995), bilişsel esneklik açısından çok yönlü bilgi sunumlarına ve öğrencilerin yapılandırılmamış bilginin çeşitli kullanımlarına hazırlamanın önemini vurgulamaktadırlar. Yapılandırılmamış alanlarda bilişsel esneklik modelinin uygulaması en iyi hypertext öğrenme çevrelerinin tasarımıyla sağlanabilmektedir. Duffy ve Cunningham ise (1996: 188) hypertext yazılımlarını;

...öğrenenin metni yeni biçimlerde görmesi ve kullanmasını sağlamak ve belli bir biçimde çok yönlü düşünmeyi desteklemek için kullanılabilir. Bu informasyon çağında çoğu alanlarda başarılı problem çözme ve düşünmenin esas olacağını ileri sürmekteyiz. Başarı, bir yazarın tek bir bakış açısını kabul etmek yerine zengin bir informasyon çevresinde artan bir şekilde içsel ilişkileri keşfetmeye dayanacaktır.

Jonassen ve diğerleri (1997: 121-122), bilişsel esneklik modeline dayalı hypertext öğrenme çevrelerinin tasarımıyla fikirlerin kavramsal ilişkiliğinin önemli olduğunu belirtmektedirler. Bilişsel esnekli hypertextler, uygulayıcıları karşı karşıya geldiği bir karmaşıklığı yansıtır. Bunun için içeriğin çok yönlü bakış

açılarından anlatımları önemlidir. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine çeşitli konularda (seksüel şiddet gibi) sınıf ortamında konuşma yoluyla iletişimi desteklemek için geliştirilmiş örnekler vardır. Bu konunun karmaşıklığı nedeniyle geleneksel öğretim stratejileriyle öğretiminin zorlukları vardır. Konu, çok boyutludur ve karmaşıklığı yansıtır. Dolayısıyla, böyle bir konu çok yönlü bakış açılarının etkili olarak sunulduğu hypertext tabanlı bilişsel esneklikle öğretilebilir.

Hypertext tasarımı bilişsel esneklik uygulaması için yapılandırılmamış alanlar sağlamakta ve öğrenenlerin kavramsal yapılar oluşturmaya ve ileri düzeyde bilgi oluşturmalarını desteklemektedir. Konunun çok yönlü sunumlarına, yapılandırılmamış alanlar sayesinde bilginin çok farklı olarak kullanılmasına imkan sunmaktadır. Yapılandırılmamış alanlar, öğrenenlere bir konuda çok farklı bakış açılarının olduğunu görmelerini sağlarken oluşturmaya anlayış açısından önemli olan “farklı bilgi oluşturmaları” vardır görüşünü desteklemektedir.

2.1.3.2. Referans Noktalı Eğitim (Anchored Instruction)

Referans noktalı eğitim John Bransford’un önderliğinde CTGV (Cognitive and Technology Group at Vanderbilt) tarafından geliştirilmiş bir öğretim modelidir. CTGV’ye (1991: 34) göre referans noktalı eğitim, öğrencilerin problem çözme ve düşünmeyi öğrenme yeteneklerini geliştirecek bir okul sistemini vurgulamaktadır. Programların çoğu, bağlamın dışında öğrenilen gerçek yaşam durumlarından izole edilmiş yeteneklerin ve gerçeklerin ezberlenmesine vurgu yapmaktadır. Referans noktalı eğitim, ezberlemeye ve bağlamın dışındaki uygulamalara alternatif olarak doğasında oluşturmaya ve üretimi olan bağlamda, öğrenmeye vurgu yapmakta ve grup tartışmasını içeren otantik görevler çerçevesinde organize edilmektedir.

Referans noktalı eğitim yaklaşımı, ilginç bir konu etrafında öğretimi organize ederek öğrenenlerin öğrenmeye aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Öğrenme aktiviteleri bir hikâye, macera ya da bir durum etrafında tasarlanır. Öğrencilerin problemleri çözmelerini destekleyecek zengin kaynakların sunulması önerilir.

Bu modelde bilgi, kavramlar, gerçekler ve kurallardan ziyade bir araç olarak ele alınır. Referans noktalı bir öğrenme çevresinde tüm aktiviteler, gerçekçi bir durum

çerçevesinde tasarlanmaktadır. İnfomasyon, bazı gerçek dünya problemi ya da deneyimleri bağlamında öğrenilir düşüncesinden hareket edilmektedir. Bağlamdan bağımsız öğrenme, daha az anlamlıdır veya bu manada ilgisiz bir deneyimdir (Jonassen, 1991b). Referans noktalı eğitim durumlu öğrenmenin bir formudur. Öğrenme, gerçekçi bağlamlarla ilişkilendirilir.

Referans noktalı eğitimin odak noktası, interaktif video disk araçlarının geliştirilmesidir. Bu araçlar öğretmen ve öğrencilerin karmaşık yaşam problemlerini çözümlerini desteklemek için tasarlanmaktadır. İnteraktif video diskler, öğrencilere içeriği kolayca oluşturma imkanı sunmaktadır. Bu, referans noktalı eğitimin teknolojiye dayalı öğrenme durumlarının tasarlanmasına uygun olduğunu göstermektedir (CTGV, 1993).

Jonassen (2000) referans noktalı öğretim tasarım yaklaşımının temel ilkelerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Otantik görevler: Referans noktalı öğretim öğrencileri otantik görevlere angaje eder ve uzmanların çeşitli alanlarda karşılaştığı çeşitli problemler ve durumlar ile bir araç olarak kullandıkları bilgiyi anlamalarını destekleyen çevrelere sokar.
- Karmaşık ve makro düzeyde metne angaje olma: Referans noktalı eğitim için makro düzeyde bir metin farklı perspektiflerden anlamlı olarak görülebilecek yeterli karmaşık ve zengin olmalıdır.
- Problem çözme: Referans noktalı eğitim, öğretimin ulaşmak istenen hedeflerinden ziyade anlamlı problemlerin yerleştirildiği bağlamda ve problem çözme aktivitelerinde öğrenci yeteneklerini geliştirmek için tasarlanır.

Duruma dayalı yaklaşımlar referans noktalı eğitime bir örnek olarak sunulmaktadır. Yaklaşımda ilk olarak öğrencilere bir durum takdim edilir. Bu durum, öğrencilerin çözmeleri gereken çeşitli problemleri içermektedir. Öğrencilere yeni kavramlar sunulduğunda öğrenciler kendilerine sunulan bu yeni bilginin sonuçlarını

görme şansına sahip olacaklardır. Bu noktada bireylere sunulacak informasyonun sunum biçimi önemlidir. Bu sunumlar sözel ya da daha uygun olan bir araçla yapılabilir (Brown, 1997). Referans noktalı eğitimin özellikle informasyon sunumunda interaktif video disk araçlarının geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu araçlar, öğretmen ve öğrencilerin karmaşık yaşam problemlerini çözümlerini desteklemek için tasarlanırlar. Öte yandan öğrenciler bu araçlar yardımıyla farklı bakış açılarından informasyonla etkileşimde bulunabilecek ve kendi algı ve anlayışlarındaki gelişimi görme fırsatı bulacaklardır (CTGV, 1993). Örneğin; öğrenciler hava olaylarına ilişkin çeşitli kavramları farklı bakış açılarından görme, bunlara ilişkin anlayışlar geliştirme imkanı sunar. Rüzgarın hareketlerini, şiddetlenmesini kendi hareketlerine bağlı olarak izleyebilmektedirler.

Referans noktalı eğitim teknolojiye dayalı öğrenme çevrelerinin tasarlanmasına uygun yapı az etmektedir. CTGV (1991: 33-34) Jaspers Voulbry Series adını verdiği video disk temellinde kompleks problem üretmeye ve problem çözmeye dayalı bir program tasarlamıştır. Bu program, video temeline sunu formatı, hikâye formatı, üretimci öğrenme formatı ve linklerden oluşmaktadır. Program kaşifler ve tarihçilerin çözmek zorunda oldukları gerçek dünya problemlerini çözmek için kullandıkları bilimsel, tarihi ve coğrafi konularda informasyonu araştırmaya yönelik doğal bağlamlar sunar. Bu çevreler, bilginin öğrenenler tarafından aktif olarak oluşturulmasını destekleyen gerçekçi bağlamlardır ve derslerden ziyade hikâyeler çerçevesinde tasarlanmıştır. Uygulamalar, genellikle video-disklerle yapılmaktadır. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri durum çalışması ya da problem durumu etrafında ve öğrencilerin araştırma yapmasına imkan sağlayacak şekilde tasarlanırlar. Referans noktalı eğitimde aşağıdaki adımlar izlenir:

- Öğrenciler sınıfta fikirlerini sunar çözümler geliştirir.
- Orijinal bir senaryo çerçevesinde “eğer ki” yi düşünmeye öğrenciler angaje etmek için yeni veriler problem çerçevesinde sunulur.
- Öğrenciler küçük gruplar halinde problemler etrafında çalışırlar. Sonra bütün sınıfa çözümlerini sunarlar. Bu süre içinde çeşitli fikirler de tartışılır.

- Öğrencilerin problemi daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olacak temel problem çerçevesinde onu destekler nitelikte paralel problemler sunulur (CTGV, 1991, 1993).

Referans noktalı eğitimde içeriğin sözel sunumlar yerine video disk temelinde yapılmasında temel faktörler; problem çözmek için anlamlı bir bağlam yaratma, öğrencileri motive etme, okuma problemi olanlarla iletişimi kolaylaştırma, durumun kapsamlı bir zihinsel modelini oluşturmada öğrencilere fırsat (Brown, 1997; Jonassen, 2000) olarak sıralanabilir.

Referans noktalı eğitim tasarımı www de destekler. Web sayfaları, öğrenenlere bağlam sunmada kullanılabilir. Burada öğretmen, öğrencilere ses, animasyon, grafik, metin resim sunabilmektedir. Öğrenciler, bunları kullanarak ilgili gerçek yaşam bağlamında ele alınan ve hikâye formatında sunulan problemleri çözmeye yönlendirilirler.

2.1.3.3. Durumlu Öğrenme (Situated Learning)

Durumlu öğrenme, Brown, Collins ve Duguid (1989) tarafından ortaya atılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencinin bir danışman veya deneyimli birinin önderliğinde öğrenmesini ifade etmektedir. Durumlu öğrenme modeli, Vygotsky'nin öğrenmeye yönelik genelde anlam bilimsel açıdan yaklaşımını içeren sosyal oluşturmacı fikirleriyle ilişkilendirilmekte ve durumlu biliş perspektifine dayandırılmaktadır. Bilgi kazanımının genel bir görüşünü yansıtmaktadır. Yaklaşım, öğrenmeyi sosyal süreç açısından ele almakta ve bilginin birbirinden bağımsız parçacıklar halinde sunulması yerine kültür içinde konu alanı öğretimiyle yapılmasını benimsemektedir. Durumlu öğrenme, Vygotsky'nin sosyal oluşturmacı yaklaşımında ele aldığı dilin anlamının nasıl geliştirildiği ve oluşturulduğuna yönelik ilkelerin pratikte uygulama alanıdır. Durumlu biliş öğrenmeyi, otantik aktivitelerle, bağlamla ve kültürle birleştiren bir öğretim modelidir (Vygotsky, 1988; Brown ve diğerleri, 1989).

Mclellan (1996: 9) durumlu bilişin “eşsiz problemleri çözmek bilgiyi adapte etmeye ve düşünme yeteneklerini geliştirmeye odaklandığını” belirtmektedir. Durumlu

bilişte temel unsurlar olarak; çıraklık, işbirliği, yansıtma, çok yönlü pratik, gerçekçi anlatımlar, teknoloji kavramlarını sayar.

Durumlu biliş, bilgi ve yeteneklerin bağlamlarda öğretilmesi üzerine odaklanmaktadır. Bu bağlam ise, bilginin gerçek yaşamda faydalı olacağı durumu yansıtır (Wilson ve diğerleri, 1993). Öğrencilerin okulda öğrendikleri şeyleri günlük yaşamda uygulamaya koyamadıkları düşüncesinden yola çıkılarak bilme ve yapma arasında bir ayrım işaret edilir. Özellikle okulda kitaplardan ya da değişik öğrenme materyallerinden elde edilen bilginin gerçek yaşamda öğrenilenler kadar etkili ya da bilgilendirici olamadığı düşüncesi ileri sürülür (Ataizi, 2001). Böylece, öğrenmeyi durumsallık açısından ele alanlar için bu, dayanak noktasını oluşturmaktadır. Öğrenme etkinlikleri, kültür boyutunda ele alınmakta ve uygulamaların otantik etkinlikler olması üzerinde vurgu yapılmaktadır. Otantik aktiviteler kültürün alışılmış aktiviteleri olarak ifade edilebilir. Bu çerçevede öğrenciler, anlamlı, gerçek yaşam bağlamına dayalı problemleri çözerler. Bu, bilişsel çıraklık yaklaşımına geçişinde bir nedeni olarak ifade edilmektedir (Winnips, 2001; Brown, 2001).

Durumlu biliş açısından öğrenme deneyimlerinin sosyal ve kültürel bağlama dayandırıldığı görülmektedir. Bu, öğrenmenin sosyal ve kültürel bağlam çerçevesinde ele alındığı sosyal oluşturmacı düşüncenin öğrenmeye ilişkin temel görüşüdür. Durumlu biliş yaklaşımı da sosyal oluşturmacı felsefenin uygulama alanıdır. Doğal olarak öğrenmede sosyal oluşturmacılığın öngördüğü sosyal etkileşim ve müzakere yoluyla dilin kullanılması söz konusudur.

Brown ve diğerleri (1989: 34) öğrenmeyi kültürleşme süreci olarak ele alırlar ve kültürün anlamı belirleme şeklini şöyle açıklamaktadırlar:

Bütün bilgi dile benzer. Bir kelimenin anlamı gibi bir kavram her zaman oluşturmaya dayalıdır. Kavramsal bilgi araçların bir setine benzer. Araçlar bilgiyle bir kaç önemli özelliği paylaşır. Sadece kullanımla tam olarak anlaşılabilir. Dolayısıyla onları kullanmak, kullanıcının dünya görüşünü yansıttığı gibi hem değişmeyi hem de kullanıldığı kültürel inanç sistemine adapte etmeyi sağlar.

Durumlu öğrenme modelinde öğrenme, öğrenenler gerçek dünyayı yansıtan otantik görevlere odaklandığında meydana gelir. Öğrenmede temel olan bağlamdır. Bu

bağlam ise sosyal durumlardır. Öğrenme bağlamı, öğrenilenlerin yeni durumlara transferini vurgular. Bu durumlar ise; sınıfın dışındaki gerçek uygulama alanlarıdır. Durumlu öğrenme perspektifinden gerçekçi bir öğrenme çevresi önemlidir çünkü öğrenen gerekli bilgiyi çevreyle etkileşimiyle oluşturur. Bu perspektiften öğrenme, günlük yaşam aktivitelerine dayanan etkinliklerden yola çıkılarak anlamın yaratılması olayıdır ve aktiviteler, bağlamlar ve kültür yoluyla meydana gelir (Lave, 1988). Durumlu öğrenme, öğrenenlere deneyimlerinden yola çıkarak anlamı oluşturmalarına imkan sağlamaktadır. Bağlama yapılan bu vurgunun yanı sıra öğrenmede içeriğin öğrenen tarafından keşfedilmesi ve uygulaması ile paylaşılan anlamın oluşturulmasına yardımcı olacak uygulama topluluğuna önem verilmektedir (Brown, 2001; Jonassen, 1994a).

Evans ve Heidegger (1999) durumlu öğrenmeyi Şekil 2'deki gibi modelleştirmişlerdir. Stein (1988) ise durumlu öğrenme modelindeki kavramları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- İçerik: Durumlu öğrenme, yüksek düzey düşünme sürecini vurgular. Öğrenenlerin günlük deneyimlerinde bulunan içerik yansıtıcı düşünmeye angaje olacak anlamlar halini alır. İçerik, günlük yaşam uygulamalarına yerleştirilerek, müzakere edilir. Bilgi bir araçtır ve öğrenciler bu bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilerek kazanırlar.
- Bağlam: Öğrenenlerin uygulamada başarılı olmak için tamamlamak zorunda oldukları görevlere duyarlı bir öğretim çevresi inşa etmeye işaret eder. Öğrenenler, olayın dışında değil doğrudan deneyimin içinde yer alırlar. Öğrenme çevreleri gerçek yaşam durumlarına dayalı problem çözme durumları olarak tasarlanırlar.
- Uygulama Topluluğu: Öğrenenler topluluk içinde anlamı yorumlar, yansıtır ve düzenlerler. Topluluk, herhangi bir konu üzerine çeşitli ve farklı perspektifleri görmek için başkalarıyla diyaloga angaje olma gereksiniminde olunan sosyal etkileşim için düzen sağlar. Topluluk, öğrenenlere etkileşim fırsatı sağlar.

- Katılım: Katılım, fikirlerin karşılıklı değişimini, problem çözmeye yönelik teşebbüsleri, öğrenenlerin birbirleriyle ve öğretim materyali ile aktif angaje olmasını ifade eder.

Durumlu Öğrenme



Şekil 2: Durumlu Öğrenme Modeli

Kaynak: Evans, Karen ve Heidegger, Gerald (1999). Situated Learning and “re-Integration Initiatives” for young People: Policies and Practices. Education-Line. Retrieved November 26, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web:(<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001279.htm>).

Durumlu öğrenme yaklaşımı aynı zamanda bilgisayar destekli öğrenme çevreleri içinde vurgulanmaktadır. Öğrenme deneyimlerini yerleştirmek için kullanılan bağlam düşüncesi burada da kullanılmaktadır. Multimedya öğrenme çevreleri gibi teknolojiye dayalı çevrelerle öğrenme, bağlama dayandırılır ve öğrencilerin zamanla öğrenmelerindeki değişimi yansıtmada kullanılabilmektedir. Durumlu biliş, öğrenmenin sosyal ortamda diyalog içinde olacağını ifade eder. Bu bağlamda öğrenme topluluğu, öğrenenin anlam oluşturma sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu katkı bireyin, öğrenme toplulukları ile arasında meydana gelen etkileşim yoluyla sağlanabilecektir. Öğrenenler deneyimlerini yansıtarak anlam oluşturma sürecine

katkıda bulunabilmektedirler. Bu süreçte işbirlikli çalışma stratejilerinin kullanımı önemlidir. İçerik bütünüyle gerçek yaşam bağlamlarına dayandırılır.

2.1.3.4. Bilişsel Çıraklık (Cognitive Apprenticeship)

Bilişsel çıraklık yaklaşımı, durumlu öğrenme teorisine dayalı olarak Brown, Collins ve Duguid (1989) tarafından geliştirilmiştir. Durumlu bilişin pratikte uygulamasına yönelik spesifik adımlarını sunmaktadır.

Bilişsel çıraklık yaklaşımı, öğrencileri aktivite ve sosyal etkileşimle otantik uygulamalarda kültürleştirmeye çalışır. Bilişsel çıraklık, bu bağlamda öğrencilerin otantik alan aktivitesinde bilişsel araçları elde etme, geliştirme ve kullanmalarına imkan sağlayan bir çerçevede öğrenmelerini desteklemektedir. Öğrenmenin, okulun içinde veya dışında olsun, işbirlikli ve sosyal etkileşim yoluyla oluşturulmasını vurgulamaktadır (Brown ve diğerleri, 1989). Bu süreç, bir kültürel uygulama sürecidir. Bilişsel çıraklık kavramı, öğrenen birinin alanda uzman biriyle ya da birileriyle bir iş üzerine birlikte çalışarak öğrenmesini ifade eder. Çıraklık ifadesi bu bağlamda geleneksel usta çırak ilişkisinden türetildiği söylenebilir. Uzman görevle ilgili davranış modeller, dönüt verir ve çırağa mesleğin gerekli yeterliliklerini gittikçe artan bir şekilde bağımsız olarak uygulamasına imkan sağlar (Collins, Brown ve Holum; 1991; Applefield, Huber ve Mahnaz, 2000; Winnips, 2001). Ancak bilişsel çıraklık yaklaşımı geleneksel çıraklık yaklaşımından önemli ölçüde farklılık arz etmektedir. Bu farklılıkları Cash, Behrmann, Stadt ve McDaniels, (1997: 40-43) şöyle sıralamaktadırlar:

- Geleneksel çıraklıkta basit görevlere karşın bilişsel çıraklıkta karmaşık görevler vardır.
- Geleneksel çıraklıktaki fiziksel yeteneklere ve süreçlere karşın, bilişsel çıraklıkta bilişsel ve metabiliş süreçler önemlidir. Bilişselcilik ifadesi, çıraklık tekniklerinden fiziksel yeteneklerin ötesine geçişi ifade eder. Çıraklık ifadesi öğrenme ve bilgide aktivitelerin merkezde olmasını vurgulamaktadır. Otantik aktivitelerin ötesinde yapılandırılmamış problemlerin çözümüne odaklanılır (Brown ve diğerleri, 1989).

- İşyerinde bire bir öğrenme yerine bilişsel çıraklık birkaç öğrenciyle sınıfta ve laboratuarda öğrenmeyi düzenler.
- Geleneksel çıraklıkta uygulanan görevler gözlemlenirken bilişsel çıraklıkta uygulanan süreçler ve görevler muhakeme edilir.
- Fiziksel görevler yaparak öğrenilir buna karşın problemleri tanımada düşünme süreçleri gösterilerek öğretilir.
- Geleneksel çıraklıktaki performansın modellenmesine ve koçluğa ilaveten fikirlerin yansıtılması, seslendirilmesi ve açıklanması vardır.
- Geleneksel çıraklıkta iş görevlerle belirlenir ancak bilişsel çıraklıkta öğrenme amaçlarla belirlenir.

Brown (2001: 36) bilişsel çıraklığı; “zihinsel modellerin yaratılması ve bağlamsallaştırılmış problem çözme süreçlerinin gelişimini destekleyerek bilgiye yapı sağlama” olarak tanımlar. Winnips (2001: 20) ise, bilişsel çıraklıkta temel ilkenin “öğrencilerin bir uzmanla işbirliği ve müzakere süreciyle uzman dilini konuşmayı düzenli olarak öğrenmesi ve problemleri uzmanın onları çözdüğü gibi çözmeyi öğrenmesi” olarak ifade eder. Bilişsel çıraklığa yönelik bu yaklaşımlar, çıraklı öğrenmenin geleneksel biçimlerinden farklılığını da göstermektedir. Nitekim, sosyal oluşturmacı yaklaşımda ele alınan bilginin ilgili bağlamlarda olmasının yanı sıra tarihsel ve sosyal olması gerektiği görüşü ile tutarlılık içindedir.

Bilişsel çıraklık yaklaşımında öğrenenler, bir ya da birden fazla uzmana verilecek çıraklar olarak görülürler. Öğretmen, öğrencinin zihnini bilgiyle doldurmaz bunun yerine çıraklara nasıl çalışılacağını, nasıl öğrenileceğini ve bilginin nasıl organize edileceğini öğretmeye odaklanır. Örneğin öğrenenlere, haritayı öğretmek yerine bir coğrafyacının haritayı nasıl kullandığı, harita üzerinden yönü nasıl tayin ettiği veya bir matematikçinin problemleri nasıl çözdüğü gibi belli bir alanın düşünme stratejilerinin nasıl öğretileceğine vurgu yapılır.

Bilişsel çıraklık uygulamalarının sınıf öğretimine ilaveten çağdaş uygulamalara adapte etmeye imkan sağlamaktadır. Bu uygulamalarda modelin dezavantajlarını ortadan kaldıracak teknoloji kullanımı önemlidir. Özellikle modelin temel bileşenlerini yansıtacak hypermedia kullanımı ile bu sağlanabilmektedir (Winnips, 2001; Wilson ve diğerleri, 1993; Wilson ve Peterson, 1995). Öte yandan bilişsel çıraklık modeli okuma, yazma ve matematik gibi çeşitli alanlara başarıyla uygulanabilmektedir. Formal eğitim uygulamalarına da başarıyla adapte edilebilmektedir. Okuma, yazma, matematik problemleri çözme gibi karmaşık bilişsel yeteneklerde geleneksel yaklaşımların başarılı olamadığı durumlarda etkili olarak kullanılmaktadır. Bilişsel çıraklık perspektifinden öğretim tasarımı öğrenme çevresinin tasarlanmasıdır. Dolayısıyla temel vurgu öğrenen-öğreten ilişkisi değil fakat öğrenenin bir öğrenme topluluğunun etkin bir üyesi olmasıdır. Burada sözü edilen öğrenme topluluğunda bilişsel çıraklıkta bir strateji olan karşılıklı öğretim (reciprocal teaching) vurgulanır.

Bilişsel çıraklık uygulamasının geleneksel çıraklık uygulamalarından ayıran ve modelin uygulanmasına temel teşkil edecen ilkeleri Collins, Brown ve Newman (1989: 462-486) aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar:

İçerik: İçerik sunmada dört yol önerilir. Bunlar; alan bilgisi, keşfetmeye dayalı (heuristic) stratejiler, kontrol stratejileri ve öğrenme stratejilerinden oluşur.

- **Alan Bilgisi:** Bir konu ile normal olarak ilişkilendirilen kavramsal, olaylara dayalı ve işlemsel bilgidir. Bu geleneksel öğretim biçimlerinde genel olarak vardır ve ders kitaplarına yerleştirilir. Ancak problemlerin çözümünde yeterli olmayan bilgidir. Alan bilgisi öğrenenin bir şeyi neden yaptığını bilebileceği bir tarzda sunulur.
- **Kestirme Yol Stratejileri (Heuristics Stratejiler):** “Heuristics” kavramını Budak (2000: 446-447) “problem çözmeye, belli bir hedefe varmaya yönelik kestirme bir dizi pratik deneme yanılma yöntemi; bazen sistematik yaklaşımlardan daha etkili olan kestirme yol olarak” açıklamaktadır. Bilinçli farkındalık olmadan uzmanlarca kullanılan bilgidir. Kestirme yol stratejilerinin en önemli güçlülüğü daha çok informasyona yol açmasıdır. Bu durumda muhtemel olan bilgi parçalarının nasıl belirleneceğini

öğretmek önem kazanmaktadır. Keşfe dayalı stratejiler alanın süreçleri ya da işlemleri olarak görülen stratejileri içerir. Bunlar multimedya üretimlerini içeren adımlar ve işlemler olabilir (Wilson ve diğerleri, 1993).

- **Öğrenme Stratejileri:** Nasıl öğrenileceğini bilme, yeni alanları açıklama, benzer bir konu alanında daha çok bilgi almayı içeren stratejilerden oluşur.
- **Kontrol stratejileri,** uzmanların bir araştırma sırasında uygulanabilir stratejileri seçmesini ifade eder. Bu stratejiler, kişisel gözlem, kendini tanıma ve kendini düzenlemeyi içerir (Casey, 1996; Wilson ve diğerleri, 1993; Collins ve diğerleri, 1989).

Metotlar: Metotlar, öğrencilere araştırma yapma ve bağımsızlığını destekleyen değişik metotları içerir. Bu metotlar; modelleme, koçluk, formatlama, yansıtma, seslendirme ve araştırmayı içerir. Wilson ve diğerleri'nin (1993) yanı sıra Winnips'in (2001: 28) Ertmer ve Cennama'dan (1995) aktardığına göre Ertmer ve Cennama bu metotlara durumlu öğrenmeyi de bir metot olarak ilave ederler.

- **Modelleme:** Winnips (2001: 30-31) modelleme kavramını Bandura'ya dayandırır ve Bandura'nın öğrenmede taklidin önemine işaret ettiğini belirtir. Bu açıdan öğrenme, uzmanların gözlenmesi yoluyla olur ve davranışın yeniden üretimiyle sonuçlanır. Modelleme öğrenme sürecinin ilk aşamalarından biridir ve bir sürecin nelerden meydana geldiğini anlatmayı ve sürecin nasıl açıklanacağını gösterir. (Brown, 2001). Bu süreçte uzmanların düşünme biçimlerinin modellemesi, uzmanlar tarafından tasarılan projelerin sesli ve görüntülü tanımlamalarıyla birleştirilir (Berryman, 1991).
- **Durumlu Öğrenme:** Bilginin ve yeteneklerin gerçek yaşamda faydalı olacağı bir tarzda ve bağlamlarda öğretimini ifade eder. Öğrenmenin gerçek yaşam durumlarına dayalı sosyal ve fiziksel bağlamlarda olması vurgulanmaktadır. Öğrenme somut durumlardaki deneyimle kazanılır. Öğrenenlere bilginin nasıl uygulanacağını öğretmede etkilidir. Ayrıca yaratıcılığı ve yeniliği desteklemede, yeni bilginin öğrenen açısından anlatımlarının görülmesini sağlamada ve bilgiyi problemlerin çözümüne

uygulamak için kolaylıkla girişe imkan sağlayacak şekilde depolanmasında etkili olarak kullanılmaktadır (Wilson ve diğerleri, 1996; Berryman, 1991).

- Koçluk (Coaching): Öğrencinin bir görevi yapmaya yönelik teşebbüsünde ona destek olmaktır (Brown ve diğerleri, 1989). Bu öğretim ilkesi öğrencilere bir görevi yaparken ihtiyaç duyduklarında yardımcı olmaya çalışmak için onları gözlemlemeyi gerekli kılar. Winnips (2001: 31), koçluğun temel odak noktasının “öğrencilere uygulayıcılar gibi düşünmelerinde yardımcı olmak” olarak tanımlar. Koçun, format sağlama, davranışı modelleme, önemli görülen bazı sorular sorma, öğrencileri motive etme, performansı analiz etme, performans üzerine dönüt ve düzeltme sağlama, görevin nasıl uygulanacağını öğrenme noktasında dönüt ve düzeltme verme, öğrenilen şeylerin yansıtılmasını teşvik etme gibi görevleri vardır. Öğrencilere farklı perspektiften kendi performanslarını anlama imkanı sağlar (Duffy ve Cunningham, 1996; Winnips, 2001).
- Formatlama (Scaffolding): Öğrenciler, yakınsak gelişim bölgesindeki düzeyleri itibarıyla desteğe ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin bu noktada gereksinim duydukları yardım formatlama olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle formatlama öğrenci öğrenmesine destek sağlamak olarak açıklanabilir. Winnips (2001: 39) formatlamanın yararlarını; öğrenenlerin başarısını sağlayacak yardımda bulunma, yeni bir alanda öğrenen yeterliliğini genişletme ve öğrenenin öğrenmede daha fazla sorumluluk almasını sağlamak olarak açıklar. Formatlama, öğrenene destek olmasının kendi başına bir görevi yapmaya kadar bir yetişkin, yeterli birisi ya da bir akran tarafından yapılan etkili bir yardımı ifade eder. Bu destek, diyalog, işbirlikli görevler, yapılandırılmamış sorgulama ve yeteneklerin gösterilmesi biçiminde olabilir.

Görüldüğü gibi modelleme, koçluk ve formatlama birbirleriyle çok yakın ilişkide olan kavramlardır. Bunlar desteğin değişik biçimlerini ifade ederler. Ancak aralarında önemli bir farklılık vardır. Modelleme uzman performansı üzerine, koçluk öğrenen performansı üzerine, formatlama ise daha sistematik bir yaklaşım olarak görev, çevre, öğretmen ve öğrenci üzerine odaklanır (Jonassen, 1999). Bu destek

www tabanlı öğrenme ortamlarının sağladığı değişik etkileşimlerle yürütülebilmektedir. Formatlamanın www tabanlı öğrenme çevreleri ile hem senkron hem a senkron olarak yürütülmesi öğretmen öğrenci etkileşimini sınırlandırmamaktadır. Öğrenme çevresine daha çok esneklik sağlamaktadır. Winnips (2001: 44) yaptığı literatür taraması sonucunda destek biçimlerini; performans destek sistemleri, bilgisayar destekli dönüt, teknoloji desteği, bilgisayar desteği, işbirlikli öğrenme desteği, destek olarak diyaloglar şeklinde sıralamaktadır. Formatlamada önemli bir husus desteğin ölçüsüdür. Çok az ya da gereğinden fazla destek sunulmamalıdır. Bilişsel çıraklığın bir uygulaması olarak formatlama tasarım modeli olarak kullanılmaktadır. Bu tasarımda bilişsel çıraklığın çoğu yönleri uygulamaya konmaktadır (Winnips, 2001).

- Yansıtma (Reflection): Bir acemi öğrenenin bir uzman olma sürecine doğru geliştirilmesinde önemli bir aktivite olarak görülmektedir. Winnips (2001:32) yansımayı “uzman düşünme süreçleriyle ve problem çözme modelleriyle öğrenenin kendisinin düşünme süreçleri arasında bir karşılaştırma” olarak tanımlar. Bilişsel çıraklı öğrenenler, çözümlenecek problemleri diyalog içinde yansıtmacı düşünmeyi destekleyecek şekilde çözmeye angaje olurlar. Yansıtma, bir iletişim süreci olarak görülebilir. Burada bireysel ve sosyal olarak paylaşılan anlamlar önemlidir. Öğrenenler kendi eylemlerini ve problem çözme süreçlerini yansıtmaya yönlendirilirler (Jonassen, 1999). Uzmanlar öğrencilere kendi tanımlama yeteneklerini uzmanıyla karşılaştırma imkanı sunar. Brown (2001: 40), teknoloji öğretmenleri, deneyleri öğrenmeye dönüştürmede yardımcı olacak bir araç olarak yansıtmanın önemini kabul ettiklerini belirtmekte ve bunun da öğretmenlerin teknoloji eğitiminde önemli olduğuna işaret etmektedir.
- Seslendirme (Articulation): Öğrencilerin zihninde devam eden yansıtma süreci seslendirme ile açığa çıkar. Öğrenciler yansımalarını sözel ya da yazılı olarak seslendirirler. Sözel yansımalar grup tartışmalarında, problem çözme sürecinin değişik aşamalarında veya başkalarını eleştirme sürecinde ortaya çıkabilir. Öğrenci, kendi çalışmalarını ve performansını analiz eder böylece öğrendiği şeyi daha iyi anlaması sağlanmış olur (Collins ve diğerleri, 1989).

- **Araştırma:** Çıracılık uygulamasının bu aşaması desteğin sona ermesinden sonra gelen aşamadır. Bu süreçle öğrenenler kendi kendine yeterli problem çözücü olurlar (Collins ve diğerleri, 1989). Öğrencilere farklı stratejiler kullanma ve bu stratejilerin etkilerini gözlemlemeye çalışmalarında destek olmak önemlidir. Bu, öğrencilere var olan bilgilerini uygulama imkanı verir. Öğrencilere genel amaçlar verilerek alt amaçları düzenlemelerini istemek gibi (Winnips, 2001; Wilson ve diğerleri, 1993).

Düzenleme: Öğrenme, öğrenenlerin uzman performansı için gerekli olan çok yönlü yetenekleri inşa etmesi ve uygulama koşullarını keşfetmesi için yürütülmelidir. Bunun sağlanabilmesi için karmaşık görevler ve farklı problem çözüm durumları gereklidir. Görevler gittikçe genişleyen stratejiler ve yetenekleri gerektirir (Berryman, 1991; Cash ve diğerleri, 1997).

Sosyoloji: Sosyoloji, öğrenme çevresinin teknolojik, sosyal, zaman ve motivasyon yönünden gerçek dünya durumlarını yansıtmasını ifade eder. Öğrenme, bağlamsal olmalıdır. Öğrenciler, öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarına uygulayabilmeli ve çeşitli çalışmalarda işbirlikli öğrenme yoluna gidebilmelidirler. Öğrencilerin nerede, nasıl öğrenecekleri ve bilginin diğer durumlara nasıl uygulanacağı yönündeki bağlamda konu alanı bilgisinin desteklenmesi önemlidir (Berryman, 1991).

Bilişsel çıracılık uygulamalarında teknoloji yoğun olarak kullanılmaktadır. Bilgisayarlar, seslendirme ve yansıtmaya destek olmaktadır ve öğrenenler arasında yansıtmanın paylaşılmasına imkan sağlamaktadır. Bilgisayar kullanımı, öğrencilerin bir uzman uygulayıcı gibi ihtiyaç duydukları bilgi ve yeteneklerin tam olarak düzenlenmesini sağlamaktadır.

Bilişsel çıracılık modelinin sınıf içi uygulamalarda bilgisayar destekli olarak uygulanması önerilir. Özellikle geniş öğrenci kitlesi üzerine yöneltilmesi gerektiği durumlarda daha da yararlıdır. Öğrencilerin uzman uygulayıcılar gibi olmasında gereksinim duyulan bilgi ve yeteneklerin formüle edilmesinde, etkileşim yönünden dengenin öğretmen ve öğrenci arasında olmasından çok öğrenciler arsında olmasını

sağlamada, öğrencilere sağlanacak desteğin değişik formlarda yer alması açısından bilgisayar kullanımı önerilmektedir (Collins ve diğerleri, 1989; Järvelä, 1995).

Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching): Palinscar ve Brown tarafından geliştirilmiş olan ve bilişsel çıraklıkta kullanılan önemli bir tekniktir. Amaç, öğrenenlerin öz düzenleyici öğrenmeyi, etkili öğrenme stratejilerini ve bilgi geliştirmelerine destek olmaktır. Bu strateji özellikle sınıfta karşılıklı tartışma ile yürütülmektedir (Applefield ve diğerleri, 2000; Marinak, Moore, Henk ve Keepers 1998). Borich ve Tombari (1997: 194-195), karşılıklı öğretimin öğrencilerin yüksek düzeyde anlayış oluşturmalarına fırsat sağladığını belirtmektedir. Daha üretici ve kendi kendine öğrenme deneyimi için sınıf tartışması yapmaya imkan sağlar. Bu süreç; öğrenenlerin ön bilgilerine dayalı olarak içerikten üretilecek bilgi hususunda tahminler yapmalarını gerektirir. Öğrenenler daha sonra kendi bölümleri okur ya da dinlerler. Bunun arkasından öğrenenler metnin her bölümüne ilişkin ortaya konan sorulara cevaplar üretirler. Öğretmen, üretilen cevaplardan yeni sorular sorar ve bilgiyi genişletir. Özetleme bölümünde öğretmen bilgiyi özetler ve öğrencileri özet üzerinde yorum yapmaya ve yorumları zenginleştirmeye sevk eder. Tekniğin son aşaması olan sınıflama aşamasında konuya açıklık sağlanmaya kadar tartışma sürdürülür.

Özellikle metnin anlamını oluşturmada öğretmenle öğrenciler arasında devamlı olarak diyalog süreci sürdürülür. Öğretmen, metnin hangi unsurlarının kullanılması gerektiği üzerine stratejiler geliştirir ve öğrencilerin bu stratejileri uygulayıp uygulayamayacaklarını belirler. Bunun arkasından metin hakkında bir dizi sorular üretir, tartışmaya temel teşkil edecek özetlemelerde bulunur. Öğrencilerin konu hakkında ön bilgileri harekete geçirilir ve öğrencinin konu başlığını kullanarak neler öğrenmesi gerektiği hususunda desteklenir (Marinak ve diğerleri, 1998). Bu model kısaca öğretmenin uzman okuma stratejilerini modellemesi, öğrencilerin bunları uygulayabilmelerinde koçluk yapması ve destek sağlama süreçlerinden oluşur. Öğrenciler bu sürecin sonunda diğerlerinin özetlemelerini eleştirir ve onlar üzerine yansımalarında bulunur.

2.1.3.5. Probleme Dayalı Öğrenme (Problem Based Learning)

Probleme dayalı öğrenme 1970'li yıllarda tıp eğitiminde geliştirilmiş genel bir modeldir. Ancak daha sonra çok çeşitli alanlarda uygulamaya konulmuştur (Savery ve Duffy, 1995).

Jonassen (2000) probleme dayalı öğrenmenin temel mantığını “öğrencilerde sürecin bütüncül bir bakış açısını hızlı bir şekilde geliştirmek ve devamlı olarak çalışılan konu alanına yönelik ilginin sürekliliğini sağlamak” şeklinde açıklar. Bu yaklaşım öğrenci motivasyonunun önemsendiği uzaktan eğitim sistemlerine uygundur. Öğrenenlerin kendi amaçlarını ve neyin öğrenileceğini belirlemeleri açısından temeldir.

Savery ve Duffy (1995: 34-35), probleme dayalı öğrenmede temel özellikleri aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar:

- **Öğrenme Amaçları:** Bu çevre, öğrenenleri problem çözme davranışına angaje etmek için tasarlanır. Kolaylaştırıcı rolünde olan öğretmen problem çözme süreciyle ilişkisi olduğu düşünülen metabilis düşünmeyi modeller. Bu açıdan teknik, öğrenenin metabilis yeteneklerini geliştirmeyi desteklemek için tasarımılanan formatlamalı bir bilişsel çıraklık öğrenme çevresidir. Bilişsel çıraklık öğrenme çevresi bağlamında öz düzenleyici öğrenme, içerik bilgisi ve problem çözme ile ilgili amaçlar vardır. Problem çözme süreci öğrencilerin tümevarım-tümdengelim problem çözme modelini geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanır. Her bir problemlerle ilgili spesifik içeriğe dayalı öğrenme hedefleri belirlenir. Öğrenciler, problem çözme sürecinde sorumluluğu kendileri aldıkları için verilen bir problem alanında içeriğin bütün yönlerinin anlaşılacağı garanti edilemez.
- **Problem Üretme:** Problem üretmede iki yaklaşım söz konusudur. Problem üretmede birinci yaklaşım içerik alanıyla ilgili kavramlardan ve ilkelerden ortaya çıkarılır. Bu nedenle ilk olarak ilgili bütün kavramların belirlenmesi ve öğrenciler tarafından bunların öğrenilmesi gerekir. Problem üretiminde ikinci yaklaşım ise; problemler gerçek durumlardır. Örneğin bir tıp

fakültesinde hastalar gerçek hastalardır. Bu hastaların problemlerine çözüm üretme söz konusudur. Problemin gerçek durumları vurgulamasının çeşitli nedenleri vardır. bir problemin bütün boyutlarını bağlamdan bağımsız olarak açıklamak için bilgiyle tutarlılık gösteren zengin bir problem yaratmada güçlük söz konusudur. İkincisi gerçek problemler, öğrenenleri gerçek problem bağlamına angaje eder. Üçüncüsü ise öğrencilerin yapılan işlem sonucunda problemin sonucunu görmek istemeleridir. Bu sonuçlar yapay problemler ile mümkün olamamaktadır.

- **Problem Sunumu:** Problem sunumunu içeren iki temel nokta vardır. İlk öğrenciler otantik problem çözme durumlarına angaje olurlarsa, problemi sahipleneceklerdir. Öğrenenler problemi gerçek problem olarak görmelidirler. İkinci temel nokta, sunulan verilere ilişkin temel faktörlerin dikkate alınıp alınmadığında emin olmak gerektirir. Problemler sunulduğunda sağlanan bilgiye ilişkin arzulan sonuçla ilişkili olması önemlidir.
- **Kolaylaştırıcının Rolü:** Küçük grupla öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı, kendi öğretim yeteneklerini etkili olarak kullanması gerekir. Öğrencilerin düşünme ve muhakeme yeteneklerini geliştirmek ve öğrencilere bağımsız ve öz yönelimli öğrenenler olmasına yardımcı olmak kolaylaştırıcının en önemli görevidir. Kolaylaştırıcı, öğrencilerin bilgiyi derinlemesine araştırmasına yol açacak sorular sorar ve yüksek düzey düşünmeyi modeller. Bunun için “neden”, “bununla neyi kastediyorsun”, “bunun doğru olduğunu nerden biliyorsun” gibi sorular sorar. Burada dikkate alınacak temel husus, kolaylaştırıcının öğrencileri önceden tasarladığı “doğru” cevaba götürecektir. İçerik bilgisini kullanarak sorular sormaktan kaçınmalıdır. Kolaylaştırıcının ikinci rolü öğrencilerin düşünmesine meydan okumadır. Kolaylaştırıcı devamlı olarak; “bunun ne anlama geldiğini biliyor musun?”, bunun işaretleri nelerdir? başka bir şey daha var mı? gibi soruları sormalıdır. Kolaylaştırıcı problemle ilgili mevcut bilgi kaynaklarını (web sayfalarını ziyaret gibi), gerekli internet sitelerini belirler.

Probleme dayalı öğrenme gerçek yaşam durumlarını destekleyen bir öğretim metodudur. Burada sunulan problemler yapılandırılmamış problemlerdir. Bu problemler aynı zamanda gerçek yaşam karmaşıklığını yansıtır.

2.1.4. Oluşturmacı Öğretim Tasarımı

Öğrenme çevrelerinin tasarımı bir ölçüde yeni ve oluşturmacılıkla ortaya çıkmış bir kavram olarak ifade edilebilir. Jonassen (1994b: 35) “bir takım öğretim sıra düzeni izlemek yerine öğrenme çevrelerinin tasarımı”nın önemli oduğuna vurgu yapar. Lefoe (1998; 456) oluşturmacı öğrenme çevresi açısından tasarımcının rolünü “öğrenciler için önceden belirlenen ve öğretmen ya da başka bir mekanizma ile kendilerine iletilen bilgi ile bir şekilde iletişim kurmalarını gerektiren ölçülebilir sonuçlarla öğretimsel olayı yaratma” olarak ifade eder. Lefoe’nin (1998; 456) Wilson’dan (1996) aktardığına göre Wilson oluşturmacı öğrenme çevrelerini “öğrenenlerin öğrenme amaçlarının ve problem çözme aktivitelerinin kılavuzluğunda, çeşitli araçlar ve bilgi kaynakları kullanarak birlikte çalıştıkları ve bir birlerini destekledikleri bir yer” olarak tanımlar.

Oluşturmacı öğrenme çevrelerinin tasarımında önceden belirlenmiş belli birtakım ilkeler olmazsa da bu çevrelerdeki öğretimde göz önüne alınacak genel ilkeler vardır. Oluşturmacılığın literatürde yer alan ve çeşitli yönelimleri çerçevesinde öğretme ve öğrenme çevrelerinin tasarımı ve bu tasarımlamada öğretmen görev ve sorumluluklarına ilişkin genel ilkeleri aşağıdaki gibi sınıflamak mümkündür.

1. Öğretim tasarımı, gerçek dünyanın doğal karmaşıklığını yansıtmalıdır. Öğrenme, otantik ve gerçek dünya çevrelerinde yer almalıdır. Karmaşıklığı yansıtmak, kavramların anlaşılmasına yardımcı olur. En anlamlı ve en iyi transfer edilen öğrenme durumsal temelli olmalıdır. Bu gerçek yaşam durumlarını yansıtır (Jonassen, Mayes ve McAleese, 1993; Jonassen, 1999). Gerçekliğin doğru sunumlarını inşa etme, sosyal çevrelerde anlamlar üzerine konsensusa varma ya da kişisel olarak gerçekliğin tutarlı modellerini inşa etmede deneyim temeldir. Hem sosyal hem de nesne ya da konu alanı içeriği açısından deneyim, bilgi oluşturma temel unsuru konumundadır. Deneyimler otantik ve gerçek dünya çevrelerine

dayandığında bilgi oluşumunu destekler. Sosyal ve radikal oluşturmacı bakış açısından deneyimler, bireylerin anlamlı durumlarda uygulanabilen zihinsel yapıların inşa edilmesi olayıdır. Anlamlı bağlamlarda otantik görevlerin sunumu önemlidir (Liaw, 2001).

2. Öğrenme sosyal müzakereyi içermelidir. Sosyal oluşturmacılık bilgi oluşturmada sosyal etkileşimin önemini vurgular. Sosyal etkileşim, sosyal olarak ilgili bilgi ve yeteneklerin gelişimini sağlar. Bireyler ilgili deneyimleri sosyal bağlamda ve durumda kazandıklarından bu deneyim, bir bireyin bilgi yapılarını destekleyebileceği gibi ters de düşebilir. Bu noktada dil önemli bir yere sahiptir (Doolittle, 2000). Dil, sosyal durumlarda bilgi ve anlayışın oluşturulduğu ortamlar olarak işlevde bulunur (Duffy ve Cunningham, 1996). Bu ortamlarda yer alacak zihinsel araçlar önemli işlevlere sahiptir. Tek kullanıcılar için hazırlanan hypermedia sistemleri gibi uygulamalarda ara yüz tasarımları, bir problemi çözmek için bir veri tabanı araştırmada diyalog sürecini modeller. Ya da çeşitli öğrenme toplulukları arasında senkron ve a senkron diyaloglar sosyal müzakereyi destekler. İşbirlikli bilgi oluşturma, sınıfın bütün üyelerinin yorumlara katkıda bulunmasına imkan sağlar. Öğrenenlerin her olay veya objenin çok yönlü yorumlarının olduğunu görmeleri önemlidir. Başka bir ifadeyle, bir olay ya da nesneye yönelik herkesin farklı bakış açısı getirmesi ve bunun öğrenme topluluğu üyelerince görülmesi sağlanmalıdır.
3. Bilgi bağlam bağımlıdır, bu nedenle öğrenme ilgili bağlamlarda olmalıdır. Bağlam bilgiyle ilgili değil fakat öğrenmeyle ve daha ileri düzeyde öğrenilenlerin transferiyle ilgilidir. Bağlam bağımlı içeriğe dayalı bilgi oluşturma desteklenmesi önemlidir (Liaw, 2001; Duffy ve Cunningham, 1996). Örneğin bir kimse yazar olmak istiyorsa ne tür bir öğrenme aktivitesine ve öğrenme çevresine angaje olması gerekmektedir sorusu bağlam açısından cevaplandırılması gereken sorudur ve öğretim tasarımına temel teşkil eder. İçerik ve yetenekler, öğrenen açısından ilgili ve anlamlı kılınmalıdır. İçeriğin öğrenenler açısından anlamlı olması onların motivasyonunu artıracaktır.

4. İçerik ve yetenekler öğrenenlerin ön bilgi yapıları içinde anlaşılmalıdır. Oluşturmacılığa göre öğrenme, öğrenenlerin ön bilgileri içinde başlar. Bir bireyin davranışlarını anlamak için onun zihinsel yapılarının açıklığa kavuşturulması gerekir. Bu sayede, bireye verilecek eğitimde kavramsal yapıların bir modeli inşa edilebilir. Bu, en iyi kavram haritalarıyla sağlanabilir. Öğrenme içeriğinde çok yönlülük sağlanabilmelidir. Oluşturmacı öğrenme çevrelerinin tasarımında içerik alanı bütünüyle önceden katı olarak belirlenmez ve sınırları çizilmez.
5. Öğrenciler formatif yolla değerlendirilmelidir. Oluşturmacı teorilerin hepsi değerlendirmenin devam eden bir süreç olduğunu vurgular (Jonassen 1992). Çünkü öğrenme ve anlayışların kazanımı devam eden bir süreçtir ve bu süreç bireyin ön bilgi ve deneyimlerinden etkilenir.
6. Öğrenciler öz düzenleyici, kişisel yönelimli olmaya desteklenmelidirler. Öğrenenlerin bilgi ve anlam oluşturmaları için aktif katılımcı olmalarına, öğrenme ortamında daha çok sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlanmalıdır (Gürol, 2002). Bu, öğrenenlerin zihinsel manipulasyon, deneyimlerin organize edicisi, bilişsel fonksiyonların düzenleyicileri olmayı ve mevcut bilgilerinden yeni anlamlar tasarlamalarını içerir (Doolittle, 2000). Bu sayede öğrencilerin, kendi öğrenme sorumluluğunu genişletmelerine, neyi öğrenme gereksiniminde olduklarını belirlemelerine, kendi öğrenme aktivitelerini yönetmeye ve öğrenmenin kişisel yönelimli olmasına katkı sağlamış olacaktır.
7. Öğretmen, öğretmeci değil öğrenmenin destekleyicisi ve rehberi gibi hareket etmelidir. Öğrenme sürecinde öğretmen önemli yere sahiptir. Dışsal bir gerçeklik olmadığına göre, öğretmen bilginin aktarıcısı değil öğrencilerin kendi deneyimlerinin ve sosyal olarak üzerinde fikir birliğine varılan anlamların farkındalığına rehberlik yapmalıdır (Doolittle, 2000). Bu durum, öğretmenlerin örnekler sunma, tartışmayı yönetme, öğrenenleri öğrenmeye destekleme ve motive etme gibi görevleri yerine getirmeyi gerekli kılar. Brooks ve Brooks (1993) oluşturmacı öğretmenlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

- Öğrenci otonomisini ve önceliğini destekleme ve kabul etme
- Ham veriyi ve birincil kaynakları kullanma
- Öğrenci tepkilerine göre dersleri yönlendirme, gerekli durumlarda öğretim stratejilerini ve içeriğini değiştirme
- Öğrencilerin kavramların kendi anlayışlarını paylaşmadan önce bu kavramlara ilişkin anlayışlarını tetkik etme
- Öğrencilerin birbirleriyle ve kendileri ile diyaloga angaje olmasını destekleme
- Öğrencilere düşünmeyi gerektiren açık uçlu sorular sorarak araştırmaya destekleme
- Öğrencilerin ilk tepkilerini zenginleştirmeyi araştırma
- İlişkiler oluşturma ve metaforlar yaratmada öğrencilere yeterli zaman sağlama
- Öğrencinin doğal meraklarını geliştirme
- Öğretmenlerin iyi konuşmacı olduğu gibi dinleyici olması gerektiği öğrenci bakış açılarını anlama

8. İçeriğin çok yönlü perspektifleri ve sunumları desteklenmeli ve sağlanmalıdır. Bu durum, özellikle bilişsel oluşturmaçılıkta sebep ve sonuçlardan biri olarak ele alınmaktadır (Doolittle, 2000; Liaw, 2001). Belli bir içerik alanıyla ya da olayla ilgili olarak, çok yönlü perspektiflerle deneyimde bulunma, çok yönlü sunumların geliştirilmesinde öğrencilere ham materyaller sağlar. Çok yönlü sunumlar, bilgiyi hatırlama ve deneyimle ilgili çok yönlü şemalar geliştirmede çeşitli adımlar sunar. Öğrencilerin çok yönlü perspektiflerle etkileşimi, anlayış ve uyum yeteneğini geliştirmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996).

Oluşturmacı yaklaşım bir konu üzerinde öğrenenlerin çok yönlü bakış açılarını geliştirmesini vurgulamaktadır. Bu, öğrenenlerin bir konuya farklı bakış açılarından bakmasını ifade eder. Bunu gerçekleştirmede ise, en etkili olabilecek yollar, işbirlikli öğrenme çevresi tasarımı, içeriğin çeşitli bakış açılardan doğal karmaşıklığı içinde sunumu ve örneklerin kullanımıdır (Bednar, Cunningham, Duffy, ve Perry, 1992). Oluşturmacı öğrenme çevreleri tasarımı, belli birtakım içeriğin ardışık düzende

öğretimine sunumu yerine otantik problemlerin çözümünü gerektiren projeler üzerine odaklanır.

Gagnon ve Collay (2001) ise oluşturmacı sınıfların tasarımında öğrenme olaylarının öğrenciler tarafından öğrenilmesini sağlamak için altı ilke geliştirmişlerdir. Oluşturmacı öğrenme perspektifi açısından öğretmen, kavramların, süreçlerin ve tutumların kişisel ve paylaşılan anlamları için tasarımlama yapar. Bu tasarımın altı ilkesini şöyle açıklamaktadırlar:

- **Durum:** Öğrencilere açıklanacak durum belirlenir. Bir durum başlığı verilir ve problem çözme süreci tanımlanır. Bu, öğrencilerin yapmaları gereken şeyi içerir.
- **Gruplama:** Öğrenci grupları nasıl oluşturulacaktır. Başarı mı esas alınacaktır yoksa başka kriterler mi göz önüne alınacaktır? Bu, sahip olunan materyale ve tasarımılanan duruma bağlıdır. İkinci gruplama konusu materyallerin öğrenci gruplarına dağıtımı ile ilgilidir.
- **Köprü:** Öğrencinin ön bilgisini belirlemede ve halihazırda bildikleri ile durumu açıklayarak öğrenmek istedikleri şey arasında bir köprü inşa etmek temel aktivitedir. Bu, bütün öğrencilerin sınıf tartışması, oyun oynama, listeleme gibi şeyleri yapmasını içerir. Bu etkinlikler, öğrenciler gruplara yerleştirilmeden ya da yerleştirildikten sonra yapılabilir.
- **Sorular:** Sorular, öğrenme tasarım sürecinin her aşamasında yer alır. Durumu takdim etmek, grupları düzenlemek, köprüyü kurmak, sunuları teşvik etmek ve öğrenmeyi devamlı kılmak için hangi rehber soruların sorulacağına karar verilir.
- **Sunum:** Sunum, öğrencilere durum açıklandığında kendilerinin düşündüklerini başkalarına sunmalarını içerir. Bu, kartlar üzerine bir tanımlama yazma, sözel sunum verme, bir grafik yapma, kendi öğrenmeleri ile ilgili rol yapma vb. içerir.

- **Yansma:** Yansma, öğrencilerin bir durumu açıklarken kullandığı düşüncelerinin anlatımlarıdır. Öğrencilerin hayal gücündeki canlı imajları, tutumları, yetenekleri ve kavramları konusunda hatırladıklarını içerir.

2.1.4.1. Oluşturmacılık ve Öğretim Teknolojileri

Çok sayıda öğretim tasarım modelinin varlığı insanın daha iyi öğrenmesini desteklemek için geliştirildiği açıktır. Öğretme ve öğrenme sürecinde eğitim teknolojileri, sistemin önemli bir halkasını oluşturmaktadır. Eğitim teknolojisinin en önemli işlevlerinden biri de etkili ve verimli öğrenme öğretme süreçlerinin tasarımı olarak ifade edilebilir (Alkan, 1984). Gürol (2002: 160) bu süreçlerin tasarımının “öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu bilgilerin öğretme uygulamalarında nasıl işe koşulabileceği” ile ilgili olduğunu belirtir. Bu noktada sınıfta ortaya konan öğrenme paradigması ile teknolojinin kullanım biçimi arasında doğrudan bir ilişki olduğu açıktır (Duffy ve Jonassen, 1992).

Mahnaz (2001: 113) öğretim tasarımını şöyle açıklamaktadır:

Öğretim niteliğini artırmak için öğrenme ve öğretim teorisi kullanarak öğretimsel tekniklerin sistematik olarak geliştirilmesidir. Bu, öğrenme ihtiyaçlarının ve amaçlarının tam bir analizidir ve bu ihtiyaçları karşılayan öğretimsel bir sistemin gelişimidir. Öğretimsel materyallerin, aktivitelerin ve tüm öğretim olayının değerlendirilmesini içerir.

Oluşturmacılık, eğitim teknolojisi alanında oldukça çok ilgi duyulmaya başlamıştır. Bunun temelinde yatan neden ise, bilgi teknolojisinin öğrenme, öğretme, çalışma ve yaşama yönelik etkileri (Duffy ve Jonassen, 1991) ve öğretim teknolojilerinin oluşturmacı paradigmanın uygulamasına sağladığı katkıdır (Duffy ve Cunningham, 1996). Eğitim teknolojisinde tarihsel süreç içinde meydana gelen değişimlerini ele alan Alkan ve diğerleri (1995), bu süreçte, davranışçıktan oluşturmacı öğretim tasarımına yönelik gelişimde teknolojinin rolünün de boş teknolojilerden dolu teknolojiler yönünde değiştiğine işaret etmektedirler. Öğretim teknolojisinin donanım alanında meydana gelen gelişmelere paralel olarak tasarım boyutunda da öğrenme ve öğretme anlayışında meydana gelen gelişmeler ışığında değişim gözlemlenmeye başlanmıştır. Değişim çerçevesinde ortaya çıkan oluşturmacı yaklaşım, öğretim teknolojilerine de yeni roller yüklemeye başlamıştır. Bu roller; ileri düzeyde bilgi edinimi sağlamak, öğrenenleri anlam oluşturmaya angaje etmek, çoklu

bakış açılarına sunmak, işbirlikli bilgi oluşturmaya desteklemek (Jonassen ve Reeves, 1996; Tezci ve Gürol, 2001; Mahnaz, 2001), öğrenmenin anlamlı bağlamlarda olmasını sağlamak ve öğrenmeyi öğrencinin deneyimleri ile birleştirmek (Rice ve Wilson, 1999) şeklinde sayılabilir.

Oluşturmacı perspektiften öğrenme teknolojilerinin sayıltıları, geleneksel iletim temelli yaklaşımlardan farklılık arz eder. Bu farklılıkları İpek'in (2001: 309-310) Jonassen, Campell ve Davidson'dan (1994) aktardığına göre ve Jonassen'in (1995) öğretme-öğrenme sürecinde teknolojinin üstlendiği görevleri şu şekilde sıralanabilir:

- Teknoloji bir araç olarak bilginin oluşturulmasını destekler. Bunlar; öğrencilerin düşüncelerinin, anladıklarının ve inandıklarının sunulmasında ve öğrenciler tarafından oluşturulan multimedia bilgisi ve düzenlemenin üretimde kullanılmasını sağlar. Öğrenenlere dünyanın daha anlamlı, kişisel yorumlarını ve sunumlarını inşa etmeye yardımcı araçlardır. Birey, bu yolla gerekli informasyona girer ve ürünler meydana getirir.
- Oluşturmacı öğrenmeyi desteklemek için bilginin ortaya konulmasını sağlayan bilgi aracı olarak kullanılmaktadır. Bu düzeyde gerekli bilgiye ulaşmak, dünya görüşünü, inançlarını ve yaklaşımlarını karşılaştırmak için teknoloji kullanılır. Öğrenciler, ilgili informasyon kaynaklarına girer, kişisel bilgilerini analiz eder ve bunları yorumlamak için bir araç olarak kullanırlar (Gürol ve Tezci, 2001a).
- Yapararak öğrenmeyi desteklemek için kullanılır. Gerçek yaşamdaki problem durumlarının, konuların ortaya konulması ve sunumunda, bazı olayların, tartışmalar, yaklaşımların ve inançların aktarılması amacıyla kullanılmaktadır.
- Sosyal öğrenme araçları olarak başkalarıyla işbirliği kurmak amacıyla kullanılır. Jonassen (1995), Tezci ve Gürol (2001), Gürol (2002) teknolojinin işbirlikli bilgi oluşturma sürecini desteklediğini belirtmektedirler. Sınıf içi uygulamalarda bireyler ve sınıflar arasında informasyon değişimini ve paylaşımına imkan sağlar (Stromen, 1992).

- Teknoloji bir zihinsel bir araç olarak, tepkiler ile öğrenmeyi destekler. Öğrenciler, bildiklerini açıklamalarının yanı sıra bunların nasıl öğrenildiği ve nelerin öğrenildiği konularında tepkilerin ve düşüncelerin oluşmasına yardımcı olur. Anlamanın kişisel sunumlarının oluşturulması, anlam oluşturma sürecinin içsel müzakeresini destekleme amacıyla kullanılabilir.
- Öğrenme teknolojileri, bilgi ve anlam oluşturmaya öğrenenleri angaje eden bir takım etkinliklerin oluşturduğu bir çevredir. Burada kullanılan bilişsel araçlar, öğrenmedeki en anlamlı değişimleri sağlayabilmektedir. Bu çevreler; öğrenenlerin sonuçtan sorumlu oldukları bilgi işleme sürecine angaje olduklarından dolayı aktif, anlam oluşturmak için ön bilgileri içinde yeni fikirleri yerleştirdiklerinden oluşturmaya, öğrenme ve bilgi oluşturma topluluklarında çalıştıklarından işbirliklidir. Öğrenenler işbirliği içinde sosyal destek sağlarken, her bir öğrenenin katkılarını gözlemlerken ve modellerlerken birbirinden yararlanırlar. Bu çevrelerde, öğrenenler, kasıtlı ve aktif olarak bir bilişsel hedefi başarmaya çalıştıklarından amaçlı, öğrenenler ister sınıf içinde ister dışında olsun bilgi inşa topluluklarının bir parçası olmaktan fayda sağladıkları ve sosyal diyalog sürecine katıldıkları sosyal bir çevre, öğrenme görevleri anlamlı gerçek dünya görevlerine bulunduğu bağlamsal ve öğrenenlerin kararlar ve süreçler üzerine öğrendikleri şeyi seslendirdiklerinden yansıtmacıdır.
- Bağlam olarak teknolojiler. Anlamlı gerçek dünya durumlarını, problemleri ve bağlamları sunma, başkalarının inançlarını, perspektiflerini ve hikayelerini sunma, öğrencilerin düşünmesi için kontrol edilebilir bir problem alanı belirleme, öğrenenlerin oluşturduğu bilgi inşa toplulukları arasında müzakereyi destekleme amacıyla kullanılır. Bağlam başarılabilecek görevin gerçek dünya durumlarının özelliklerini içerir.

Öğretim Süreci: Oluşturmacı öğrenme çevrelerinde bütün öğrenme aktivitelerinin desteklenmesi önemli bir husustur. Bu desteklenme süreci modelleme, koçluk ve formatlama olmak üzere üç temel unsurdan oluşmaktadır.

1. **Modellenme:** Modelleme, temel olarak bir görevin ya da hedefin tamamlanması için gerekli etkinliklerin neden ve niçin uygulandığını öğrencilere göstermekle ilgilidir. Bu arzulanan performans örneklerinin öğrencilere gösterilmesi ile sağlanabilir.

2. **Koçluk:** Koçluğun temel hedefi, öğrenenlere destek, dönüt ve direktifler sağlamak için öğretimdeki kritik noktalarda müdahale etmeyi içerir. Bu, önceden zamansal olarak programlanmış bir seri işaret sağlamak kadar basit ya da öğrenenlerin yaptıklarını ya da önerdiklerini analiz etmek kadar karmaşık olabilir.

3. **Formatlama:** Formatlamanın temel amacı öğrenenlere performans düzeylerine göre bir görevi düzenlemektir. Öğrenenler kendilerininkini düşündüklerinde bütün destek sistemleri kaldırılır.

2.1.4.2. Oluşturmacı Öğrenme Araçları:

Oluşturmacı paradigmanın bilgi ve onun doğasına ve öğrenmeye ilişkin nesnelci anlayıştan farklı söylemlerde bulunmasının bir sonucu olarak teknolojilerin öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanımına yönelik anlayışı da değiştirmiştir. Bu değişen anlayış, öğrencilerin teknolojiye öğrenmedikleri ama teknoloji ile öğrendiklerini dolayısıyla teknolojilerin bu noktada öğrenciler tarafından oluşturulan anlamı, düşünceleri destekleyeceği yönündedir. Teknoloji bu noktada, bilgi oluşturma araçları olarak ifade edilir. Bilgi oluşturma araçları, öğrenenlerin yeni, karmaşık ve otantik görevlerde performanslarını destekleyen araçlar olarak tanımlanabilir (Jonassen, Peck, ve Wilson, 1999; Jonassen, 1995). Söz konusu araçlar oluşturmacı öğrenme çevrelerinin tasarımının temel unsurudur ve bugün özellikle üzerinde durulan araçlardır. Bunlar; interaktif video teknolojisi (video disk gibi), telekomünikasyonlar, mikro bilgisayarlara dayalı laboratuvarlar ve www gibi öğrenme teknolojilerinin kullanımları olarak sayılabilir.

Teknolojiler, özellikle sınıf içi çalışmalarda problem çözmede işbirliğini sağlamak, bilginin öğrenciler tarafından oluşturulmasını desteklemek, öğrenmeyi öğrencinin kendi deneyimleri ile ilişkilendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencileri sınıf ortamında oluşturmıcılık açısından önemli görülen otantik

aktivitelere angaje etmenin en önemli yolu öğretim teknolojilerinin kullanımıdır (Rice ve Wilson, 1999). Sınıfta oluşturmacı öğrenmeye yardımcı olan teknolojik araçlar, CD-ROM'lar, video-diskler, hypermedia/multimedia ve telekomünikasyonlardır (internet, e-mail). Bu çevreler, konu ya da problemin farklı ve alternatif yorumlarının sunmasını, öğrenenlerin fikirlerini seslendirmesini, kullandıkları süreci yansıtmalarını ve öğrenenler arasında işbirliği yapılmasını destekler. Soyut kavramların somutlaştırılması, görsel destek sağlama amaçlarına hizmet eder (Osberg 1997; Rice ve Wilson (1999).

Cobb (1999: 17) oluşturmacı tasarım açısından eğitim teknolojisinin işlevinin öğrenenleri bir alanın uzmanları gibi düşünmeye itmek olduğunu belirtir. Örneğin öğretmenin amacı coğrafi gerçekleri öğrencilere öğretmek değil fakat bir denizci, haritacı vb. yaptıkları gibi coğrafi bilgi alanının kullanımını öğrencilere öğretmek olmalıdır. Stromen (1992) bilgisayarların, videonun ve diğer teknolojilerin hem günlük yaşamda hem de öğretimsel açıdan yararlı olduğunu belirtmektedir. Ancak, bir araç olarak sınıfta neyin bulunduğu değil, bunların bir farklılık yaratacak şekilde nasıl kullanılacağı önemlidir. Bilgisayarlar, bir yazma aracı, problem çözmeye destek, içeriğin zengin ve farklı biçimlerde ve değişik bakış açılarından sunumu olarak kullanılabilirken ağ temelli teknolojiler işbirlikli öğrenme, çok yönlü perspektifler, bilgi toplama ve paylaşımı gibi durumlar için kullanılabilir. Bu çerçevede öğretmenin görevi ders vermek değil, bir danışman, koç gibi hareket etmektir. Öğretmen öğrencilere teknik destek verir. Öğrencilerin problem çözümüne yönelik çabalarını destekler, süreci onlar için kolaylaştırır (Jonassen, 1994a, 1995; Rice ve Wilson, 1999; Seels, 1989).

İnternet ve World Wide Web: Tele iletişim araçlarındaki son gelişmeler, çevirim içi (on-line) servislerin, elektronik ağların ve www kullanımına hem okulda sınıf içinde hem de okul dışında kullanımına imkan sağlar. Bu çevreler bugün milyonlarca insan kitlesinin bilgi yaratımına ve değişimine katıldığı ve angaje olduğu bir çevredir. Telekomünikasyon, internet, e-mail girişini içerir. E-mail, çevirim içi tartışma grupları, elektronik yazışma arkadaşlıkları, sınıflar arası, okullar arası ve öğrenciler arası projelerin yapılmasına imkan sağlar. Ayrıca, internet, ses, metin, resim, video indirimini imkan sağlamaktadır (Rice ve Wilson, 1999).

Bu araçlar, bilgi toplama araçları olarak kullanılabilir. Özellikle bir konunun ya da bir problemin bütün yönleriyle anlaşılabilmesi için gerekli verilerin toplanması önemlidir. Bu noktada internet, e-mail, elektronik bülten tahtası gerekli verilerin toplanmasına kaynaklık edebilmektedir. İnternet, büyük bir bilgi deposudur. Ancak, internette amaçsız bir şekilde dolaşma her zaman anlamlı öğrenmeyle sonuçlanmamaktadır. İnternette ilgili bilgiyi, bir şeyi anlamlı kılmak için kullanma, anlamlı öğrenmeye yol açabilir. Bunun için öğrenenler, faydalı bilgi kaynaklarına gereksinim duyabilmektedirler. İnternet, sınıf ortamında öğrenenlere sanal seyahatler yapmaya imkan sağlamaktadır. Bütünüyle öğrenmeye çözüm değilse de faydaları çoktur. Bu faydaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğrenenlerin gereksinimlerini karşılayacak çok çeşitli arayüz tasarımına imkan sağlar.
- Deneyimle öğrenmeyi destekleyecek anahtar ortamlar sunar.
- Sınıfta öğrenme için sanal model sunar.
- İşbirlikli bir öğrenme çevresi sağlar.

Teknoloji destekli oluşturmacı öğrenme çevreleri, öğrenenler arasında işbirliğini destekleyecek çeşitli araçların kullanımını gerektirir. Öğrenmenin ise izole edilmiş durumlarda etkili olarak meydana gelmediği (Wilson, 1997) fakat gerçek yaşam durumlarına dayalı olarak oluşması gerektiği göz önüne alınırsa, teknoloji, bilginin sosyal olarak paylaşılmasında ve bilginin işbirlikli olarak oluşturulmasında öğrenenlere yardımcı olacak bilgi ve iletişim araçları sunar. Ortak ilgileri olan insanlar bunları birbirleriyle paylaşmaktan hoşlanırlar. Bu noktada tartışma gruplarını genişletmek için öğrencilere e-mail ve elektronik bülten tahtası araçları geniş imkanlar sunabilmektedir.

Web, eğitimde ortaya çıkan ve en yaygın kullanılan teknolojilerden birini oluşturmaktadır. Öğrenme çevresinde e-mail, tartışma grupları, elektronik bülten tahtaları, elektronik tablolar gibi güçlü iletişim araçlarıyla bütünleştirilen zengin bir hypermedia bilgi sistemidir. İpek (2001: 305) Web'i "bilgilerin erişilmesi, ulaşılması ve dağıtılmasını sağlamada etkili bir yol olan internetin bir ürünü" olarak açıklar. İnternet kaynaklarını; elektronik posta (e-mail), Worl Wide Web (www ya da

web), araştırma/tarama motorları (search engines), posta listeleri (list server), ücretsiz hatlar (Nets), haberleşme grupları (news group), telnet, dosya aktarım düzenleyici (file transfer protocol-ftp) olarak sıralamaktadır.

Web sistemleri, motivasyon ve aktif öğrenme çevresi yaratan öğrenen merkezli çevreleri desteklemektedir. Web yoluyla öğretim ve öğrenme etkinliklerinin eğitimsel etkililiği aşağıdaki gibi sıralanabilir:

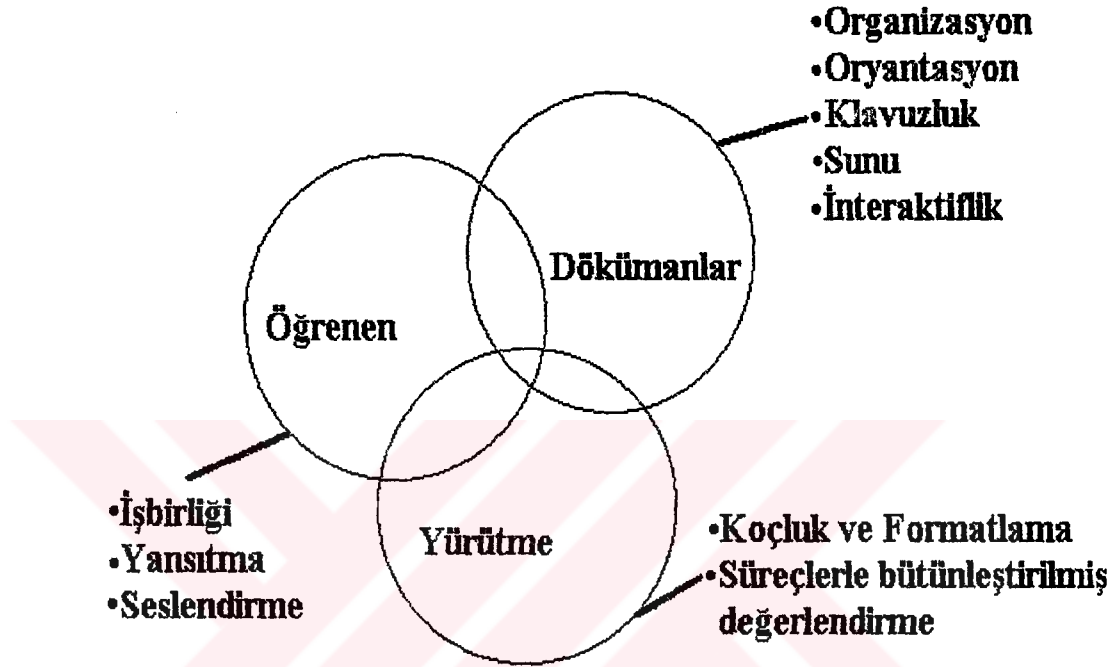
- Zengin informasyona giriş: Pedagojik açıdan öğrenme derin içerik alanı bilgisi gerektirdiği göz önüne alınırsa etkili iletişim araçlarıyla birleştirildiğinde bilgiyi genişletir ve öğrenmeyi uyarır.
- Bireysel öğrenme açısından informasyonun hypertext organizasyonunu, çok yönlü multimedia kaynakları kullanmayı, bilişsel yüklemeyi azaltacak arayüz tasarım biçimlerini, işbirlikli öğrenme aktivitelerinin planlanmasında gerekli etkileşimi sağlar. (Corao ve Fulantelli, 1998).

Web, uygun olarak tasarımılandığında, kaynaklar uygun olarak seçildiğinde ve düşünmeyi destekleyecek şekilde ilişkilendirildiğinde öğrenenlere problemi araştırma ve çözmede yardımcı olacaktır. Web öğrenme çevresinin en önemli avantajı, öğrenciye seçtiği informasyona istediği anda girmesine imkan sağlamasıdır. Kaynakların istenildiğinde elde edilmesi oluşturmacı öğrenme çevreleri açısından önemli görülmektedir. Bu sosyal bağlama uygunluğun da bir göstergesidir. Web, kolay girişe imkan sağlaması, esnekliği desteklemesi, görüntü özellikleri, multimedia özellikleri ile öğrenme merkezli bir yaklaşım sunmaktadır.

Oliver, Herrington ve Omari, (1996) etkili bir www tasarımı açısından elektronik materyallerin ve informasyon kaynaklarının tasarımı açısından temel unsurların; organizasyon, oryantasyon, kılavuzluk sunu ve interaktiflik olduğunu belirtir.

Organizasyon: Materyalleri organize etmek için uygulanacak stratejilerdir. Hypermedia belli bir tür öğrenme çevresini belirtirken bunu açıklamanın farklı biçimleri olabilir. Hypermedia dokümanları doğrusal ya da doğrusal olmayan

biçimlerde olabilmektedir. Hypermedia çevrelerinde değişik doğrusallık biçimlerinde dokümanlar hazırlanabilir. Hypermedia bu açıdan tamamen bilgi kaynakları arasında çok yönlü ilişki sağlayan yapılandırılmamış öğrenme çevresi sağlar. İnfomasyonun planlanmış ve düşünülmüş bir tarzda olmasını sağlayan güçlü bir yapıyla materyallerin yaratılması uygundur. Bu çevreyi Oliver ve diğerleri, (1996) Şekil 3'deki gibi tasarımılamaktadırlar.



Şekil 3: Etkili WWW Öğrenme Çevrelerini Oluşturan Unsurlar

Kaynak, Oliver, Ron; Herrington, Jan & Omari, Arshad (1996). **Creating Effective Instructional Materials** Retrieved May 16, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.Scu.edu.au/sponsored/ausweb96/educn/oliver/>.

Genel olarak bu çevreler, bir yandan internet, uzmanlık sistemleri, veri tabanları, ansiklopediler gibi çeşitli infomasyon kaynaklarına giriş imkanı sağlarken bir yandan da mikro dünyalar gibi örneklerle öğrenenlerin bilgiyi araştırmasına ve simülasyonlar gibi verilen bir bağlamda anlam oluşturmalarına yardımcı olur.

Elektronik bülten tahtası, öğrenci yönelimli tartışmayı desteklemede etkili olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler arasında işbirliği oluşturacak grup süreçlerini destekler. Ayrıca, bülten tahtaları öğrencilerin kendini takdim etme, problemleri paylaşma, görüşlerini yansıtma, kavramları tartışma, akranlardan destek alma gibi amaçlar için etkilidir (Alderman ve Miine, 1999).

E-mail, farklı kişiler arasında iletişim kurma, farklı bakış açıları geliştirme, işbirliğini destekleme, veri toplama, toplanan verilerin karşılıklı olarak paylaşılması amacıyla kullanılabilir. Farklı kültürlerden e-mail yoluyla veri toplanabilmekte ve öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını desteklemektedir. Konu uzmanlarından veri toplama, onların bakış açılarını sağlama, problem çözümüne yönelik alternatif bakış açılarını ortaya koymak amacıyla kullanılabilir. Bu, öğrencilerin zihinsel modellerini geliştirmelerine destek sağlamaktadır.

Hypermedia/Multimedia: Hypermedia kavramı doğrusal, ardışık olmayan biçimlerde metni organize eden ve sunan hypertext üzerine dayalı olarak geliştirilmiş ve grafikleri, animasyonu, ses ve görüntüyü metinle birleştiren bir program yazılım ortamıdır. Hypermedianın en önemli bileşenleri bilginin kaynağı, bilgiler arasında ilişkiyi sağlayan bağlantılar ve bunların teknolojik açıdan kullanımını sağlayan düğmelerdir. Bilgi kaynakları, metin, grafik, ses, animasyon, video klip gibi temel informasyon depolama ünitesidir (İpek, 2001; Liaw, 2001; Jonassen ve Reeves, 1996).

Gerek Piaget'nin bilişsel teorisinde, gerekse Dewey'in öğrenme ilkelerinde, çevresel deneyim temeldir. Bu çerçevede bilgisayara dayalı teknolojiler, özellikle hypermedia ve simülasyonlar, insan öğrenme sürecine uydurulmaya çalışılır. Öğrenen bu çevrede öğrenme sürecine daha aktif olarak katılır, süreci daha çok kontrol etme fırsatlarına sahip olur ve öğrenen ile makine arasında kullanıcının büyük oranda etkileşim kontrolüne sahip olmasına fırsat sunmaktadır. Kullanıcıların problem çözme, kritik düşünme gibi daha yaratıcı görevleri başarmasını desteklemektedir.

İnternet ve World Wide Web gittikçe artan oranda popülerlik kazanmaya başlayınca hypertext ve hypermedia bir öğretim ve öğrenme aracı olarak eğitimin alanını genişletmeye başlamıştır. Öğrenenler, hypertext, hypermedia/multimedya dayalı veri tabanıyla çalışırken kendi ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak herhangi bir bilgi kaynağına girebilmektedirler. Dinamik bir bilgi tabanı olarak öğrenenlere yeni ve farklı bakış açıları sunar. Bir hypermedia bilgi tabanının organizasyonu, bilgi kaynakları arasında ilişki sağlayan bağlantılar sayesinde gerçekleştirilir. Bağlantılar, öğrenenleri seçilen bilgi kaynağından informasyon alanına götürür. Hypermedia bir araç olarak bilgi oluşturmaya ve onunla öğrenmeyi sağlamaktadır. Video, ses,

animasyon ve metni birleştirerek öğrenenlere çeşitli bağlamalarda informasyon sunmaktadır. Öğrenenlere çözmeye çalıştıkları problemlere ilişkin olarak zihinsel modellerini geliştirmelerinde görsel destek, interaktif iletişim sunar (Rice ve Wilson, 1999; Jonassen ve Reeves, 1996).

Teknolojiye dayalı öğrenme çevrelerinin tasarımının öğrenenlerin bilgi oluşturma gereksinimlerini yerine getirmelidir. Bu bağlamda oluşturmacı öğrenme çevrelerinin tasarımında hypertext öğrenenlerin bilgi gereksinimleri için bir temel oluşturur ve öğrenen bu öğrenme çevresiyle bir diyalog içine girer. Özellikle öğrenenlerin informasyona gereksinimleri olduğunda ve bu gereksinimlerini sorgulama yoluyla dile getirmeleri gerektiği durumunda hypertext alanına girme ihtiyacının giderilmesi açısından etkili olmaktadır. Hypertext yoluyla öğrenme bazı tutarlı kavramsal şema içinde öğrenenlerin hali hazırda bildikleri ile bulduklarını birleştirmelerine imkan sağlamaktadır. Kavramsal modeller sunma, problem ve projeye dayalı öğrenmede hypertext önemli etkiye sahiptir (Duffy ve Jonassen, 1992; Jonassen ve diğerleri, 1997). Hypertextten bilgi oluşturma öğrenenleri oluşturmacı öğrenme sürecine angaje eder. İşbirlikli problem çözmeye amacıyla konu, pozisyon ve ağ temelli bir tartışma çevresi sağlamaktadır. İlgili sitelerden yaratılacak linkler ile öğrenenlerin içerikle karşılıklı ilişki kurmaları sağlanabilir (Jonassen ve diğerleri, 1993).

Hypermedia ile öğrenenler kendi perspektiflerini ve fikirlerini yansıttıkları multimedia veri tabanları hazırlayabilmektedirler. Öğrenenler arasında işbirliği desteklemede, bilgi oluşturma ve öğrenmenin anlamlı bağlamlarda olmasını etkili olarak sağlayabilmektedir (Rice ve Wilson, 1999). Başkalarınca hazırlanan hypermedia özellikle www, öğrenenlere kendi hypermedia dokümanlarını hazırlamaya kaynaklık edebilmektedir. Öğrenenler, bir ders kitabını okumak, egzersiz kitabından bir problemi çözmek yerine tespit ettikleri bir problemin doğasını belirleyebilir ve geliştirebilir, bu problemi çözmek için bilgilerini yeniden oluşturabilirler ve çözümleri hypermedia yoluyla sunabilirler. Hypermedia öğrenme çevresi, web tabanlı öğrenme ile birleştirilebilmektedir. Öğrenenler, arzuladıkları içerik konusunda çok sayıda materyal ve kaynaklara ulaşma imkanı sağlar. Öğrencileri yaratıcı düşünmeye sevk eder. İçeriğin öğrenilmesinde, fikirlerin sunulmasında, farklı bakış açıların görölmesinde, öğrenme sürecinden zevk almasında etkilidir. Neyin önemli ya da neyin

önemli olmadığına karar vermede, anlam bilimsel açıdan bilgi parçalarının ilişkilendirilmesinde daha etkili olabilmektedir (Spiro ve diğerleri 1995). Bu çevreler, öğrenenlere dünyayı doğal karmaşıklığında sunmaktadır. Özellikle, yapılandırılmamış alanlar ve konu alanı içeriğinin zihinsel sunumunu oluşturmada öğrenenlere destek olmaktadır.

CD-ROM: Önemli tarihsel olaylar, tarihler, coğrafik isimler gibi konuların öğrenilmesi üzerine odaklanır. Bu vurgudan dolayı yazılımların çoğu araştırma, uygulama ve özel programlara odaklanır. Özellikle görsel desteği artırır. Gerek multimedia kullanımına imkan sağlaması gerekse çok sayıda verinin depolanmasını sağladığından değişimin önemli bir unsuru olmuştur.

CD-ROM programları oluşturmacı ilkelerin sınıfta uygulanmasını desteklemektedir. Öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları ve araştırmasını destekleyen problem çözme ve simülasyonlar gibi aktivitelere angaje olmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin kavram, kural ya da konu içeriği ile ilgili anlam oluşturma açısından gereksinim duydukları çok yönlü perspektifleri desteklemektedir. Simülasyonlarla öğrenenler için işbirlikli öğrenme ve yüksek düzey düşünme etkinlikleri sağlayan senaryolar kullanılmaktadır (Rice ve Wilson, 1999).

Video-diskler: Video-diskler, geniş bir multimedia setinin genel bir parçasıdır. Bir bilgisayarla birleştirilebilir ve görsellik için monitör gerektiren bir araçtır. Kullanıcıya veri tabanlı formlarda görsel, animasyon, hikâye türü anlatımlar, gerçek yaşam kayıtları ve dramatizasyonlarla sağlıklı bilgi sunar. Bu noktada CD-ROM'larla aralarındaki temel farklılık video-disklerin kullanıcıya bilgiyle etkileşim kurma imkanı sağlamak olarak ifade edilebilir. Ayrıca kullanıcıya gösterilen görsel sunumlara eşlik edecek bir hikâye anlatımı sağlayabilir. Öğrenenlere yüksek nitelikte görsel ve sözel sunumlar sağlayarak bir problemin nasıl çözüleceğine ilişkin zihinsel modeller inşa etmede destek olur. Sınıf ortamında oluşturmacı öğretim tasarımı açısından konu ya da problemin öğretiminde etkili olarak kullanılmaktadır.

2.1.4.3. Değerlendirme

Oluşturmacı öğretim ortamlarının tasarımında en önemli noktalardan biri de oluşturmacı sonuçların değerlendirilmesi ile ilgilidir. Değerlendirme, bir bireyin performansını bir kritere dayalı olarak bir değer yargısını ifade eder. Oluşturmacılık bilginin yeniden üretimi yerine oluşturulmasını vurguladığından değerlendirmede temel nokta, bilgi oluşturmanın zihinsel sürecin açığa çıkarılmasıdır.

Oluşturmacı öğretim tasarımı ürün yerine sürecin değerlendirilmesine odaklanır. Öğrenenlerin bilgi oluşturma sürecine nasıl devam ettikleri, bilgiyi nasıl öğrendikleri, ırsak çözümlerin nasıl ortaya konduğu önemli olarak görülür. Ayrıca, oluşturmacılıkta çok yönlü perspektifler vurgulandığından ve öğrenme bir dereceye kadar subjektif olduğundan tek bir değerlendirmenin tek bir perspektiften objektif değerlendirme yapmada yeterli olup olamayacağı öngörüsü önemli noktadır (Jonassen ve diğerleri, 1993).

Bednar ve diğerleri (1992: 29) oluşturmacı perspektiften değerlendirmenin “düşünme sürecini keşfetmek” olduğunu belirtir. İçerik alanını otantik görevlerde kullanma yeteneğinin araştırılması, oluşturmacı açıdan önemlidir. Öğrenci değerlendirme aktivitesinin bir amacı da öğrencilerden bir problemi vurgulamalarını ve bu probleme yönelik kararlarının neler olduğunu istemektir. Bir diğer yaklaşım ise, öğrencilerin içeriğe yönelik oluşturdukları süreci yansıtma istemesidir. İçerik alanında her bir öğrencinin geliştirdiği perspektif, oluşturmacı görüş açısından etkili olanıdır.

Oluşturmacı öğretim tasarımına göre, birey, öğrenmelerini geçmiş deneyimlerine ve dünya ile etkileşimlerine dayalı olarak oluşturmaktadır. Bu, geleneksel değerlendirme yaklaşımından farklılığı da ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinde değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı olarak düşünülemez. Bu tasarımdaki her öge, nesnecilikte olduğu gibi birbirinden ayrı değil, ayrılmaz iç içe geçmiş öğelerden oluşan süreçlerdir (Cunningham, 1992).

Jonassen (1992 :139) oluşturmacılığın “öğrenenlerin informasyonu yalnızca kendi deneyimleri bağlamında yorumladığını ve yorumlanacak şeyin bir ölçüde

bireysel olacağını iddia ettiğini” belirterek oluşturmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirme yaklaşımlarında göz önüne alınacak ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Amaçtan bağımsız değerlendirme: Öğrenme sonuçları, bir ölçüde bireysel olduğundan değerlendirmede de önceden belirlenmiş amaçlar ifadesine ya da kritere dayalı testlere göre yapmak yerine amaçtan bağımsız olmalıdır. Oluşturmacı öğrenme sonuçlarının değerlendirmek için kullandığımız değerlendirme metotları, oluşturmacı amaçlarca ifade edilen bilişsel karmaşıklığa sahip olabilmelidir.
- Otantik görevler: Oluşturmacı öğretim tasarımı, otantik görevler üzerine odaklanır. Otantik görevler, uygun karmaşıklık düzeyini yansıtmalıdır ve öğrencilerin kendi düzeylerine uygun karmaşık görevler seçmesine de imkan sağlanmalıdır.
- Bilgi oluşturma: Oluşturmacılık, bilginin yeniden üretimini değil oluşturulmasını vurgular. Bu, öğrenenlerin bilgi inşa etmeye aktif olarak katılmaları anlamını ifade eder. Bunun değerlendirmeye yönelik işareti ise, bilgi oluşturma sürecini yansıtacak öğrenme sonuçları üzerine odaklanmaktır. Öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi ise, Bloom taksonomisinin analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki gibi yüksek düzey düşünme süreçlerinin değerlendirilmesini gerektirir.
- Ürün yerine süreç değerlendirme: Öğrenenlerin nasıl bilgi oluşturdıkları önemli bir noktadır. Bu, değerlendirmenin öğretim sürecinin bir parçası olmasını da gerektirir. Bu noktada öğrencinin süreçte nasıl gelişim gösterdiği önemlidir.
- Bağlama dayalı değerlendirme: Oluşturmacı öğrenme çevreleri, öğrenmenin bir ölçüde anlamlı ve gerçek dünya bağlamına dayandırılmasını vurgular. Dolayısıyla değerlendirme bağlam bağımlı olmalıdır. Bağlama dayalı değerlendirme Jonassen’in (1992) bilgi kazanımının ikinci aşaması olarak ifade ettiği ve öğrenilenlerin yeni durumlara transferi olarak ileri düzey bilgi kazanımı olarak açıkladığı aşamaya uygundur.

- Çok yönlü perspektifler: Oluşturmacı öğrenmede çok yönlü perspektifleri sunmak olası ise bu çok yönlü perspektiflerin değerlendirmede yansıtılması önemlidir.
- Çok boyutlu değerlendirme: Süreç yerine, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi gerektiği durumda tek bir öğrenme ürünü yerine birden fazla ürünün değerlendirilmesi önemlidir. Oluşturmacı öğrenmede çok yönlü ve çok yönlü perspektif önemli olduğundan öğrenmenin çok yönlü sonuçlarla neticelenmesi gerekir.
- Sosyal olarak oluşturulan anlam: Anlamanın müzakere edilmesi durumunda, öğrenmenin bir kanıtı olarak öğrenme sonuçlarının müzakere edilmesi ya da müzakere sürecinin kullanılması gerekir. Her öğrenen, anlamı kendi açısından ve bir ölçüde farklı olarak yorumlayacağına göre, öğrenme sonuçlarının da değişiklik göstermesi olası olacaktır.

Oluşturmacılığın yukarıda ifade edildiği gibi değerlendirme yaklaşımı geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına alternatif bir değerlendirme yaklaşımını ön görmektedir. Bu değerlendirme yaklaşımlarında ise temel vurgu ürünlerin üretildiği süreçlerdir. Bu, öğrenenlerin süreç veya bir kavramın kendi anlayışlarını göstermelerine imkan sağlayacak ve geleneksel olmayan biçimler üzerine odaklanan performans değerlendirme yaklaşımıdır. Böyle bir yaklaşım, aynı zamanda değerlendirmeye yönelik bütüncül, otantik ve daha kompleks bir anlayışı yansıttığından gerçek dünya deneyimlerine güçlü şekilde vurgu yapmaktadır. Ayrıca, performans değerlendirme yaklaşımı, okuldaki aktivitelerle okul dışındaki aktiviteler arasında güçlü bir ilişkiyi yansıtan görevlere angaje olmayı ve kişisel başarıyı yansıtmaktadır (Bergen, 1994; Borich ve Tombari, 1997; Osberg, 1997). Değerlendirmelerin anlamlı ve mümkün olduğu kadar gerçekçi ve otantik olması önemlidir. Değerlendirme, bu nedenledir ki öğretim olayının sonunda yapılan şey değil daha ziyade günlük aktivitelerin bir parçası olmalıdır.

Semerci (2001) oluşturmacı kurama göre ölçme ve değerlendirme sınav türleri arasında performans sınavlarına işaret etmektedir. Bu tür ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında geleneksel yaklaşıma bazı yönlerden de benzerlik gösteren

performansa dayalı değerlendirme yönergeleri (performance-based assessment rubriks) geliştirilmektedir (Borich ve Tombari, 1997; Osberg, 1997). Ancak, Osberg'e (1997: 11) göre geleneksel değerlendirme tasarımından ayrılan en temel farklılık, öğrencilerin üstlendiği görevlerin doğası ve verilerin yorumlanma biçiminde yatmaktadır. Alternatif değerlendirme, öğrencinin problemleri çözmek için bağlamda bilgiyi organize edip etmediği, yapılandırıp yapılandırmadığını ve bu bilgiyi kullanıp kullanmadığını anlamaya imkan sağlar. Bu tür bir değerlendirme yaklaşımı, sürecin bir parçasıdır. Yani, öğrenme-öğretme etkinliklerinden ayrı değildir. Öte yandan bu tür değerlendirmeler öğrencilere öğrenme süreci içinde zayıf ve güçlü yanları hakkında dönüt sağlar. Öğrenciyi siyah ya da beyaz gibi yargılamayı engeller.

Değerlendirme yönergeleri, özellikle öğrenciler, açık uçlu görevlere katıldığında kullanılmaktadır. Tasarımlanan görevler, çokça olası tepki gerektireceği için öğretmen ve öğrenciler için nasıl değerlendirileceğini bilmelidirler. Değerlendirme yönergesi, öğrenci projesini, çalışmalarını ve açık uçlu görevleri değerlendirmek için kullanıldığında öğretmenler söz konusu yönergenin bileşenlerini bilmeleri gerekir.

Marinak ve diğerleri (1998: 9), performansa dayalı görevlerin en iyi bir puanlama yönergesi ile değerlendirileceğini belirtir. Bu tür değerlendirmenin ise, çeşitli hikâye görevlerine ve yazma çalışmalarına (hikâye yazma, hikâyeyi başka bir bakış açısından yazma gibi) da uygun düştüğüne işaret eder. Bir puanlama yönergesi; "bu ölçek üzerinde her bir nokta için bir performans düzeyini gösteren özelliklerin listesiyle sabit bir ölçektir." Tasarımcı, bunun için değerlendirme işini öğretimle ilişkilendirir, değerlendirmenin amacını belirler, performans için görevlerin neler olacağı belirler, kriter geliştirir ve performans için güvenilir puanlama sağlar (Custer, 1996; Borich ve Tombari, 1997). Bu tür bir yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde bütüncül (holistik-holistic) bir değerlendirme daha uygundur. Bunun nedenleri aşağıdaki gibi açıklanabilir:

- Çok geniş değerlendirme fırsatı sağlar.
- Programın başlamasından bitimine kadar öğrenci gelişmesini gösterecek temel bir çizgi sunar.

- Öğrenci öğrenmesi konusunda doğrudan ölçme sağlar. Bu özellik, özellikle geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına karşı performans değerlendirmenin üstünlüğü olarak ileri sürülmektedir. Ayrıca oluşturmacı yaklaşımla da tutarlılık gösterir.
- Değişik yazma çalışmalarını karşılaştırma imkanı sağlar.
- Öğrencilere kendilerini ve akranlarının yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde ortak dil sunar ve öğrenciler arasında etkileşim ve işbirlikli öğrenmenin gelişmesine katkı sağlar. Derhal dönüt imkanı sunar (Moskal, 2000; Scott, 2000 Mabry, 1999).

Performans değerlendirme, otantik bir değerlendirme işlemidir. Bu tür değerlendirmeler, öğrencilerin problemleri etkili olarak nasıl çözdüklerini, öğrencilerin ne kadar iyi düşündüklerini, konu alanını ne kadar derinlemesine öğrendiklerini belirlemeye yardımcı olur. Otantik değerlendirme, gerçek dünya deneyimleriyle mümkün olduğunca yakından uygun olan değerlendirme metotlarını ifade eder. Bu bağlamda değerlendirme yönergesi, gerçek yaşam problemlerini çözmeye angaje olan öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan otantik bir değerlendirme aracıdır. Öte yandan geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının ölçemediği yüksek düzey düşünme süreçlerini ölçebilmektedir.

Bu değerlendirme yaklaşımında kullanılacak değerlendirme yönergesi (rubrik) alternatif değerlendirme ürünlerine puanlar atamada kılavuzlardır. Bu, bir değerlendirme yaklaşımı değildir ancak değerlendirmede kullanılacak kriterlerdir. Bir değerlendirme yönergesi, tamamlanan, eleştirilen ya da değerlendirilen işin önemli bileşenlerinin tanımlandığı bir kategoriler setidir. Her bir kategori her düzeyde puan elde etmek için hangi kriterlere gereksinim duyulduğunun açık bir tanımlaması ve atanan bir puanla yeterlilik düzeylerinin bir derecesini içerir. Değerlendirme yönergesi kullanarak öğretmenler projeleri, öğrenci gruplarını, bireysel olarak öğrencileri değerlendirir. Ayrıca öğrenciler kendi öz değerlendirmelerini yapmada bu yönergeleri kullanabilmektedirler. Öte yandan değerlendirme yönergeleri değerlendirme çalışmalarını daha objektif ve tutarlı olmasını sağlar. Bu yönergeler öğretim ve değerlendirme için güçlü araçlar olmasının yanı sıra öğrencilere kendilerinin çalışmalarını değerlendirmede daha dikkatli düşünme imkanı sunar. Bir değerlendirme yönergesinde yargılanacak boyutlar ya da özellikler vardır. Bunun yanı sıra her

performans düzeyi için mükemmelliğin standartları vardır. Değerlendirme yönergesi performansı derecelendirir. Bu, ne kadar maddenin doğru ya da yanlış olduğunu vurgulayan geleneksel yaklaşımlardan oldukça farklı olduğunun göstergelerinden biridir (Bull, Montgomery ve Kimball, 2000; Marzano, Pickering ve McTighe, 1993; Airasian, 1991).

Moskal (2000) değerlendirme yönergelerinin tipik olarak yazma görevlerinde kullanıldığını belirtmektedir. Verilen bir yazma örneği, niteliğiyle ilgili olarak bireysel değerlendirmeciler tarafından saptanan kriterlere göre değerlendirilir. Belirlenen karakteristikler iki bağımsız puanlayıcının vereceği puanların bir birine yakın olmasını sağlayacaktır. Değerlendirme yönergesinin çok çeşitli biçimleri vardır. Bunlardan biri, “evet” ya da “hayır” gibi tepkileri içeren kontrol listeleridir. Bir diğer formu ise öğrenci performansını tanımlayan performans göstergelerinin farklı düzeyleriyle beklenen öğrenci performansının yazılı standartlarını içerir. Bu türdeki değerlendirme yönergeleri analitik ve bütüncül değerlendirme yönergesi olarak iki türde olabilmektedir. Bütüncül değerlendirme yönergesi, öğrenci performansının daha global bir bakış açısını elde etmede kullanılır. Özellikle kompleks görevlerde ve temel projelerde kullanımı için çok daha elverişlidir. Analitik değerlendirme yönergesi ise performansın daha spesifik yönleri üzerine odaklanır. Davranışın veya performansın daha detaylı analizini gerektirir (Marzano ve diğerleri, 1993).

Değerlendirme yönergesi kullanımının öğretmenlere ve öğrencilere sağlayacağı çokça yarar vardır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Değerlendirmeyi daha objektif ve tutarlı kılar.
- Öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerini belirleme imkanı sağlar.
- Belli terimlerle performans için kriterler ve görevin tamamlanması için gerekli olan kritik davranışları belirlemede öğretmenlere kolaylık sağlar.
- Öğrencileri yüksek düzeyde performansa yönelmelerini sağlar
- Öğrencilerin kendilerinden beklenenlerin neler olacağına ilişkin kaygı düzeyini azaltır.
- Hem düzey belirleme değerlendirmesi hem de biçimlendirici (izleme) (formative ve summative) değerlendirmeye imkan sağlar.

Bu tür yönergelerin hazırlanmasında içerik alanının kavram haritasından yararlanıla bilinmektedir. Ayrıca, kavram haritaları, değerlendirmede etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Kavram haritaları, fikirler arasındaki ilişkilerin görsel sunumlarını ifade eder. Bir konuyu açıklama, öğrencilerin ön anlayışlarını ortaya koyma, süreçte öğrencilerin kavramlara ilişkin değişimini gözlemlemede en etkili araçlardan biridir (Tynjälä, 1999; Novak, 1991).

Kavram haritaları, informasyonun görsel ve grafik sunumlarıdır. Hem informasyonu ünitelerini hem de bunlar arasındaki ilişkiyi sunar. Ayrıca, bilgiyi sunma ve organize etmede etkili olarak kullanılmaktadır. Kavram haritalarında en üstten hiyerarşik olarak en önemli ve kapsayıcı kavramlar organize edilir ve hiyerarşinin doğruluğu ve fikirlerin ilişkililiğine göre değerlendirilir. İki kavramın birbiriyle ilişkisini gösterme, kavramları hiyerarşik bir şekilde sunma, diğer kavramlarla olan ilişkisini göstermede etkili olarak kullanılmaktadır (Novak, 1990a). Örneğin bir hikâye metninin ortak yapısı veya temel planı “hikâye grameri” olarak bilinir. Hikayenin gramerine ilişkin olarak değişik sınıflamalar olsa da temel olan unsurlar;

Mizansen: Hikâyenin olaylarının meydana geldiği zaman ve mekan

Karakterler : Hikâyede yer alan insan/insanlar ya da oyuncular.

Entriya ya da çatışma: Bütün hikayenin etrafında organize edildiği odak noktası, konu.

Bakış açısı: Hikâyede olayların kimin gözünden ve ağzında anlatıldığıdır.

Olay Örgüsü: Baş kahramanın bir problemi ya da bir amacı başarmak için bir ya da birden fazla teşebbüslerini içerir.

Kavram haritası, öğrencilerin fikirlerinde ve anlayışlarında yer alan değişimi, fikirler arasında ilişkiyi, metinlerin yapısını ve bu metinlerde kullanılan kavramları açıklamada etkili olarak uygulanmaktadır. Öğrenciler tarafından ele alınan fikirlerin geçerli olup olmadığını belirlemede etkili olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin anlayışlarındaki derinliği açığa çıkarma, konu alanını sunma ve konu alanına yönelik olarak öğrenci anlayışlarındaki değişimi belirlemede ve hem niteliksel hem niceliksel yaklaşımlarının birlikte uygulandığı araştırmalara daha uygundur (Novak, 1990b; 1991; Lee, Lehman, Eichhinger ve Frederick, 1997; Tynjälä, 1999). Kavram haritaları

2.2.1.1. Psikoanalitik Görüş

Yaratıcılığın kökeni, atılımları ve sapmaları ile en çok ilgilenen kuramdır. Kuramın öncüsü Sigmund Freud'dur. Kendisinden sonra kuramın geliştiricileri ise Ernst Kris, Alfred Adler, Carl Jung ve Lawrence Kubie sayılabilir. Yaratıcılığı iç güdüsel dürtülerle açıklamaya çalışmışlardır. Ruhsal hastalıklarla özellikle şizofreni ile aynı kökenden çıktığını ve aynı kuramsal temele dayandığı savunmaktadırlar.

Royer ve Feldman'ın (1984: 91) Freud'dan (1934) aktardığına göre; Freud, yaratıcılığı kültürel olarak onaylanan davranışlarda seksüel ve agresif enerjilerin salıverilmesinin davranışsal sonucu olarak görmüştür. Yavuzer'in (1996: 53-54) yine Freud'dan (1946) aktardığına göre; yaratıcılık, libido enerjilerine karşı savunma çareleri acı ve korkuyu azaltmak ya da dindirmek amacı ile içgüdüsel dürtülere yol açan bilinçaltı süreçlerdir. Yani bireyin hoş olmayan durumlara karşı iç savunmasıdır. Bu durum bireyi ruhsal hastalıklara ya da toplum tarafından kabul edilebilecek savunmalara götürecektir. Bu noktada Freud yaratıcılık ile psikopatoloji arasında teorik bir bağ olduğunu belirtir. Yaratıcılık ve psikopatoloji içgüdüsel dürtülerden üretilen enerjinin açığa çıkması olayıdır. Ancak bu noktada önemli bir fark vardır. Yaratıcılık, sosyal açıdan kabul edilebilir bir davranış, ürün ya da kişilik özelliği olarak kabul görüp onaylanan bir enerji olarak görülürken psikopatoloji kabul edilemez davranışlarla yönlendirilen enerjinin dışa vurumudur.

Hayaller ve fantezileri yaratıcı sürecin içsel parçasıdır ve yalnızca mutsuz insanlar bunlarla deneyimde bulunurlar. Memnun edilmemiş arzular, fantezilerin arkasındaki güçtür ve her bir fantezi bir arzunun, isteğin tamamlanmasını içerir. Dolayısıyla bu memnun edici olmayan bir gerçekliği artırır. Yine yaratıcı kişinin seksüel konulardaki merakı yaşamın üçüncü yılında başlar ve daha sonraki yaşlarda devam eder. İlki çok enerjik olan bastırmadır. İkincisi seksüel araştırmanın bütünüyle bastırılmasıyla ya da düşünme süreciyle ve zorlayıcı bir savunmayla başa çıkılmasıyla meydana gelir. Nihayet üçüncüsü en nadir ve en mükemmeli olan ve yaratıcılığa sevk eden seksüel merakın elimine edilmesiyle olur (Freud 1908'dan aktaran Arieti, 1976b). Preti ve Miotto (1997) da yaratıcı bireyler ile şizofrenler arasında yakın bir ilişki olduğunu ve aynı kökenden çıktığını ifade etmektedirler. Bu benzerliği ise; seçici dikkat üzerinden açıklamaktadırlar. Yaratıcı bireyler ile şizofrenler seçici dikkatlerini

sürekli yenilemeye maruzdurlar. Duyu ve algı deneyimleri, huzursuzluk duyguları ve tahrik edici patlamalara yönelik olarak eğilimlerini ortak görürler.

Freud'un ruhsal hastalıklar ile yaratıcılık arasında gördüğü ilişkiyi destekleyen bazı araştırmalar mevcuttur. Bunlardan MacKinnon'ın mimarlar üzerinde yaptığı araştırma Freud'un görüşlerini destekler. Yüksek düzeyde yaratıcı olduklarına karar verilen mimarların düşük düzeyde yaratıcı olduklarına karar verilen mimarlara oranla daha az nevrotik özellikler gösterdiğini bulmuştur (MacKinnon 1965'den aktaran Royer ve Feldman, 1984). Torrance (1968) da bir grup şizofrenle yapılan araştırma sonucunda bu bireylerin; esneklikten yoksun, engellenmiş ve hayal güçlerinin olmadığı görülmüştür. Düşünmekten korkar gördüklerini belirtmektedir.

Psikoanalitik görüşü savunan Kris ise yaratıcı süreci, "ego"nun geri çekilmesi "id"e yaklaşması olarak açıklar. Süreç bilinçte anlık olarak bir alan değil; fakat kolaylıkla girilmesi mümkün "önbilinçte" meydana gelir. Mantıksal düşünmenin geçici olarak kaldırılması gerekir, çünkü bu yapılmadığında yaratıcılık engellenecektir. Kris, sanata ve yaratıcılığa ilişkin getirmiş olduğu farklı bakış açısı ile Freud'den ayrılır. Freud, "ego"ya yaratıcı süreçte daha az önem atfederken Kris "ego"ya daha fazla önem atfetmiştir. Ego, bu noktada yaratıcı eylemin ortaya çıkmasını sağlayan mekanizmadır. Kubie ise; yaratıcı faaliyetlerde "id"nin üstünlüğünü reddeder. Bunun yerine bilinç ile bilinçaltı arasında -bilinç eşiğinde- bir işlemin bu görevi aldığını belirtir (Arieti, 1976b; Yavuzer, 1996; Singer ve Singer, 1998).

Psikoanalitik görüşe göre yaratıcılık, egoya hizmet eden bir gerileme ve nevrozların dışı vurumudur. Birey engellendiğinde, suçluluk duygusu taşıdığına, korkulara kapıldığında yaratıcılığı da engellenmiş olacaktır. Bu açıdan yaratıcılık ile temel süreçler arasındaki ilişki özellikle de seksüel dürtüler önemlidir. Yaratıcılığı biyolojik ve psikolojik özellikler açısından irdelemektedirler. Ancak Carl Jung gibi içsel süreçlerin dışında bireyi kültür, mitler evrensel temalar üzerine odaklayan psikoanalitikçiler de vardır. Yaratıcılığın kökeni ve itici gücü bilinçaltı süreçlerdir (Yavuzer, 1996). Psikoanalitik kuramı diğerlerinden ayıran en önemli fark bireyin içsel süreçlerine önem vermesidir. Bireyin arzuları, istekleri, çatışmaları ve çabaları ile ilgilenmektedir.

2.2.1.2. İnsancıl (Hümanistik) Kuram

Yaratıcılığın insancıl teorisi insana pozitif bir bakış açısıyla bakar. Bu noktada psioanalitik yaklaşımdan ayrılır. İnsancıl kuram insana değer verir. İnsanın doğuştan iyi olduğunu ancak toplum içine atıldıktan sonra toplum tarafından mayasının bozulduğuna inanılır. Bu nedenle birey toplum içinde kendi öz gerçekleştirmesini sağlayabilmelidir. Özgür irade yok edici değil, kişinin özgürlüğüne kavuşmasını desteklemelidir. Bu kuramı savunanların çoğu varoluşçu felsefeden etkilenmişlerdir.

Varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerinden ve yaratıcılığı insancıl bakış açısından yorumlayan May (1994), esas olarak yaratıcılığın doğasının açıklanamayacağını bunun özgürlüğün bir gizi olduğunu belirtir. May'a göre yaratıcılık şöyle ortaya çıkmaktadır; insan ölümle yüz yüzedir ve bu ölümlülüğün de bilincindedir. İnsan bu ölümlülüğün karşısında ölümsüzlük için duyulan özlemin bir neticesi olarak yaratıcılığı ortaya çıkar. İnsan ölümle yüzleşecek cesareti geliştirmeli, ona karşı baş kaldırmalı ve onunla mücadele etmelidir. Yaratıcılık bu mücadeleden, başkaldırıdan doğar. Yaratıcılık, istiridyenin kabuğuna giren bir kum zerresini örtme mücadelesi sonucunda ortaya çıkan bir inci gibi telakki edilir. Bu örnekte olduğu gibi yaratıcılık, bireyin kendini gerçekleştirme ediminin dışavurumu olarak telakki edilir.

İnsancıl görüşün diğer kuramcıları (Roger, Holt, Maslow), her bireyin içinde olan yaratıcı potansiyelin uygun, katı değerlendirmelerin baskısından uzak, bağımsız bir çevrede tam olarak gelişebileceğini belirtmektedirler. İnsancıl görüş psikoanalitikçilerin aksine toplumla olan çatışmayı yaratıcılığın engeli olarak görür. Yaratıcılığı kendini gerçekleştirme bağlamında ele alarak, yaratıcılığın esnek, açık ve orijinal bir tarzda bireyin yaşamının tüm yönlerini yaşatacak zihinsel olarak sağlıklı yönelimi ifade ettiğini belirtirler (Royer ve Feldman, 1984; Davis, 1983)).

Maslow (1959; 83-86) özel yetenek gerektiren kendini yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme alanında ortaya çıkan yaratıcılığı bireylerin kişilik özelliklerinden ayırmaktadır. Kendini gerçekleştirme alanında ortaya çıkan yaratıcılık günlük yaşamda herhangi bir şeyi yaratıcı olarak yapmaktır. Kendini gerçekleştiren bireyler daha doğal, daha az denetimli, daha kolay dışa açılabilen bağımsız ve daha az özeleştirici kullanılmaktadırlar. Yaratıcılığı temel-birincil yaratıcılık ve ikincil yaratıcılık olarak

ayırmaktadır. Birincisi, kendiliğinden fışkıran, oyun niteliğinde olan yaratıcılıktır. Psikoanalitik yaklaşımın tanımladığı bilişsel süreçlerle benzerdir. Fakat bu süreçlere biliş ve arzuyu da ekler. İkincisi, yaratıcılık yüksek düzey düşünme sürecini kullanmayı gerektirir. Bu, birincil düzeyde açıklanan yaratıcılığın üzerine gelişir ve çok çalışma, analiz ve disiplini gerektirir. Bütünleştirilmiş yaratıcılık, sanat, bilim, felsefi buluşlardaki güçlü çalışmaların kaynağını oluşturur. Bu tür yaratıcılık kendini gerçekleştiren, sağlıklı insanların karakteristiğidir.

İnsancıl kuramın savunucularından Rogers bireyde yaratıcılığın gelişimi için “psikolojik güvenlik” ve “psikolojik özgürlük” kavramlarına atıfta bulunmaktadır. Bireyde yaratıcılığın gelişimi için psikolojik özgürlük ve psikolojik güvenlik sağlanmalıdır. Empatik anlayış, bireyin değerli olduğunu anlama ve dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam psikolojik güvenliğini sağlar. Çocuklara doğdukları andan itibaren duygusal yaklaşıldığında ve ihtiyaçları karşılandığında psikolojik güvenleri oluşur. Bireyin yaratıcılığı ya da ortaya koyduğu yaratıcı ürünlerin dışsal ölçütlerle değerlendirilmesi huzursuzluk duymasına neden olur. Birey kendi içinde özgür olmalıdır. Çatışmalarını çözmelidir (Singer ve Singer, 1998; Sungur, 1992).

İnsancıl görüş, bireyin özgür iradesine önem verir ve bunun evrensel bir insan özelliği olduğunu kabul eder. Birey öz gerçekleştirimini sağlarsa yaratıcı olacaktır. Bireyin ortaya koyduğu yaratıcı ürünlerden ziyade bireyi merkeze alır. Bireyin yaratıcı yeteneğe doğuştan sahip olduğunu ve bu yeteneğin geliştirilmesi için uygun koşulların sağlanmasının gerektiği üzerinde durur. Dışsal sınırlamalar, bireyin içsel özgürlüğünü kısıtlayan dış etmenler ortadan kaldırılmalıdır. Yaratıcılık insanın doğuştan getirdiği olumlu ve iyi yönlerinden biridir. Özgür bir ortamda bu özellikler gelişebilir. Bu noktada toplumu suçlar. Çünkü toplumsal sınırlamalar bireylerin yaratıcılığını engellemektedir. İnsancıl kuram yaratıcılığı bir yaşam biçimi, kişisel bir özellik ve dünyayı algılayış biçimi olarak görür.

2.2.1.3. Gestalt Kuramları

Gestalt kuramına göre bütün parçadan daha önemlidir. Parçaların tek tek toplamı bütünü oluşturmaz. Kazancı (1989: 21-22) gestaltçıların düşünme sürecini; üretici düşünmeye karşı problem çözme biçiminde sınıfladıklarını belirtir. Yaratıcı

düşünme; ressam, şair, bilim adamı, müzisyenlerin özgün çalışmalarında sergiledikleri zihinsel davranıştır. Örneğin ressamlar, farklı renklerdeki boyaları, çizgileri, figürleri bir satır üzerinde değişik ve yeni bir forma dönüştürmektedirler. Bu, ne çizgi, ne figür ve ne de boyadır. Bu onlardan tamamen farklı yeni, orijinal ve özgün bir resimdir.

Gestalt teorisi davranışçılığın merkezinde yüksek düzey bilişsel süreçleri vurgular. Gestalt teorisinin odak noktası gruplama fikridir.

Yaratıcılığı gestaltçı bakış açıdan açıklayan Max Wertheimer' e göre yaratıcı süreç doğasındaki karşılıklı bağımlılığı araştıran düşünmenin tutarlı bir çizgisidir. Yaratıcı düşünme süreci bir sorunun yeniden tanımlanmasını gerekli kılar. Bir sorun ya da problem yeniden yapılandırılırken birey gerilimler ve stresler altındadır. Bu stresleri takip eden birey sonucu algılama noktasında düşüncelerinde değişikliklere uğrar. Bu, ortaya bir çözüm çıkıncaya kadar devam eder. Orijinal bütünlüğünü tamamen kaybetmeden bütünü parçalarına ayırmak yaratıcı süreç açısından önemlidir (Arieti, 1976a; Sungur, 1992).

Gestalt teori yaratıcı sürecin bileşenleriyle ve ürünün doğası ile ilgilenirler. Bir keşif süreci olarak bir durumun yeniden keşfedilmesi olarak açıklanır. Birey kendine özgü bilgi toplayarak sorun çözer. Bu ikisi arasında yakın bir ilişki söz konusudur.

2.2.1.4. Faktöryalist Yaklaşım

Yaratıcılık alanındaki en yaygın kavramsal bakış açısını sunan J. P. Guilford'tur. Sunmuş olduğu zihinsel yapı modeli yaratıcılığa temel teşkil etmiştir. Zihinsel yapı modeline göre yaratıcılık 120 bağımsız faktörden oluşmuştur. Zihnin üç yönlü sınıflaması zihin fonksiyonunu üç farklı bölüme ayırmaktadır. Bunlar; işlem, içerik ve üründür. Her bir bölüm farklı boyutlar içerir. İşlemler; aşamalı bir sıra ile biliş, hafıza, yakınsak düşünme (convergent), ıraksak düşünme (diverjant) ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Ürünler; işaretler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüştürmeler ve işaretlerden oluşmaktadır (Guilford, 1980).

Factoryalist yaklaşım yaratıcılığın üç boyutu olduğunu vurgular. Bunlar; Akıcılık, esneklik ve orijinalliktir. Bunların hepsi ıraksak düşünmeyi ve

zenginleştirmeyi ihtiva eder. Bu boyutlar yaratıcı davranışın evrensel tanımlamaları olarak ele alınmaktadır. Örneğin Torrance (1968), Vexliard, (1966), Mednick (1962) (Mednick'ten aktaran Yavuzer, 1996), Preti ve Miotta (1997) geliştirmiş oldukları testlerde ya da yaratıcılığa ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda ve tanımlarda bu kavramlara sıkça atıfta bulunmuşlardır. Bu süreçleri Guilford (1950: 1980) aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Akıcılık: Çağrışım sürecini içerir. Birey, çağrışım testinde bir kelimenin hızlı bir şekilde çok sayıda eş anlamlarını ya da zıt anlamlarını düşünür. Akıcılığın ikinci bir görüşü, düşünsel (fikirsel) akıcılık olarak isimlendirilir. Akıcılıkta, bir öncekinin aksine belli kelimelerin eş anlamlılarını düşünmekten ziyade çokça fikir ve kavramın üretilmesi vardır.

Rıza (2001, 135) ise akıcılığı; başkalarında daha fazla olmak üzere üretimde zenginlik, nicelikte çokluk ve zenginleştirilmiş fikirleri ifade ettiğini belirtmektedir. Akıcılık belirli bir zaman sürecinde daha çok fikir, cevap ve alternatifler üretmeyi içerir. Eğitimle geliştirilebilir.

Esneklik: Düşüncenin uygun ve kendiliğinden meydana gelen esneklik olmak üzere iki alanını içerir. Uygunluk, yeni koşullarla karşılaşmak olarak problem çözmede yönelimleri değiştirmeyi içerir. Tesadüflük ise, zihinde belli bir problem olmaksızın yeni fikirlerin ortaya çıkmasını içerir.

Esneklik, bireyin kalıplaşmış düşünceden sıyrılarak bir yaklaşımdan diğerine geçmesini ifade eder. Alternatiflerle ve çok boyutlu düşünme şeklinde açıklanabilir. Bir düşünceden diğerine geçme, fikirlerde değişiklik ile ifade edilir. Farklılıklar önemlidir ve temel yönelim bu nokta üzerinedir (Rıza, 2001; Rouquette, 1992).

Orijinallik: Zeki ve eşsiz biçimde yaygın olmayan biçimlerde düşünme yeteneğini içerir. Zihinsel enderlik gerektiren alışılmamış yeni çözüm yolları ve fikirlerin üretilmesidir. Açık ya da uzak bir şekilde ürünlerin üretimini içerir.

Rıza (2001), orijinalliğin bireyselliği, tekliği, benzersizliği, içerdiğini belirtmektedir. Yüksek düzeyde bilişsel enerji gerektirir ve istatistiksel açıdan da nadirlik ihtiva etmektedir.

Diğer taraftan Guilford (1950) yaratıcı yeteneği, deneysel ve istatistiksel olarak kitle içindeki dağılımlarına bakar ve bunu, bireysel farklılıklar açıklanması için birtakım özellikler açısından irdeler. Bu açıdan yaratıcılığı altı temel unsurun oluşmasına dayandırır. Bunlar:

- Problemlere karşı genel bir duyarlılık.
- Düşüncede akıcılık
- Fikir-görüş değiştirme esneklik veya kapasitesi
- Orijinallik veya kendine özgü cevaplar üretme eğilimi
- Malzemenin yeniden tanımlanması yeteneği
- Anlam bilimsel çözümleme.

Guilford yaratıcı süreci açıklamak için yakınsak ve ıraksak düşünme kavramlarını çözümler. Yakınsak düşünmenin temel özelliğini, bir probleme yönelik en iyi cevabın verilmesi oluşturur. Açıkça kabul edilebilirlik kriterlerini ihtiva eden problemlerin çözümü için uygundur (Guilford 1950). Yakınsak (tek yönlü) düşünme, başarı ve zeka testleriyle ölçülen, tam olarak belirlenmiş, tek doğru cevabı olan mantıklı problemleri içerir. Mantıklı, güvenli ve tutarlı düşünme biçimidir. Bilinenlerden yola çıkılarak daha önce doğruluğu saptanmış ilişkiye ulaşılır ya da problem çözülür (Rıza, 1999; De Bono, 1997). Arık (1987) bu düşünme biçiminin yaratıcılık açısından önemli olduğunu belirtir. Yeni ve farklı bir kullanıma ulaşmak için nesne ya da olayları yeniden organize etmede kullanılan düşünme biçimidir.

Yaratıcılığın temelinde yer alan düşünme biçimi ıraksak (çok yönlü) düşünme biçimidir. Yakınsak düşünmenin aksine bir sorunu birden fazla cevabı olabileceği sayılıdır (Guilford, 1950). ıraksak düşünme orijinalliği gerektirir. Bireyin durumlar, olgular ve birimler arasında yeni ilişkiler kurarak bir çok alternatif cevaplar üretebilmesini sağlar. Rıza (1999: 12) tek bir doğru cevabı olmayan, çok sayıda çözüme götüren bir düşünme şekli olarak tanımlarken, Arık (1987: 70) çeşitli bilgileri

bir çok alternatif'e ulaşmak için bir sıçrama tahtası olarak kullanıp değişik cevaplar üretebilme yeteneği şeklinde ele almaktadır.

Shalley (1991) ıraksak düşünme üzerine eğitimin verildiği öğrenciler, geleneksel eğitimin verildiği öğrencilerden daha çok yaratıcı olduklarını belirtmektedir. Johns, Morse ve Morse (2000) yaşları 12-17 arasında değişen 22 öğrenciden oluşan örneklem grubunda ıraksak düşünme görevlerinin akıcılık ve esneklik boyutunda etkisini incelediği araştırmada grubun çok yönlü testinde anlamlı sonuçlar kaydedilmiştir. Jausovec (2000) ise 49 örneklem grubu üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilere yakınsak ve ıraksak düşünmeyi gerektiren görevlerde EEG ölçümlerine dayalı olarak zihinsel fonksiyonlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda zeki olanlarla yüksek düzeyde yaratıcı olanlar arasında problemleri çözerken gösterilen nörolojik aktivitelerde farklılıklar bulunmuştur. Torrance (1995) yaratıcı bireylerin nitelikleri arasında ıraksak düşünme biçiminin olduğu görüşündedir. ıraksak düşünme bir soruya birden fazla çözüm öne sürer. Sürekli yeni ilişkiler aranır. Özellikle yaratıcılık testlerindeki itemler bu türdendir. Yaratıcı ürün için sadece ıraksak düşünme değil aynı zamanda yakınsak düşünmeye gereksinim vardır. ıraksak düşünme yeni ve orijinal fikir, ya da ürünler ortaya koymak için gerekliken, yakınsak düşünmeye ortaya konuların uygunluğunu denetlemede gereksinim duyulur.

2.2.1.5. Bilişsel-Gelişimsel Yaklaşım

Bilişselciler yaratıcılığı zihinsel süreç olarak ele almaktadırlar. Yaratıcı düşünmenin Guilford'un açıkladığı ıraksak düşünmeden daha fazla bir şey olduğunu savunurlar. Bilişsel gelişimcilerin odaklandığı temel nokta, yaratıcı fikirlerin nasıl üretildiğini açıklığa kavuşturmak ve yaratıcı düşüncenin altında yatan zihinsel süreçleri ve yapıları açıklamaktır.

Yaratıcılık, üretimci ve açıklayıcı süreci içerir. Bunların hepsi belli sınırlar içinde işler. Kuhlthau'nun bilgi modelini bunun iyi bir örneğidir. Bilgi modelinin ilk aşamalarında öğrenciler başlık türünde fikirler üretirler ve daha sonra bunlardan belli birini aydınlatmak için açıklamaya girerler. Her iki bilişsel aktivite görev gereksinimleri ile sınırlandırılır. Öğrencilerin iki konu boyutunda bilişsel süreçte nasıl değiştikleri yazmaları istendiğinde çeşitli üretim (hatırlama,

ilişkilendirme, çağrışım, zihinsel sentez) ve açıklama süreçlerini (hipotez testi, sınırlılıkları araştırma) kullandıkları görülmür. bilişselci psikologlar bunu “kavramsal uzam” olarak isimlendirirler (Petrowski, 2000).

Bonk ve Smith (1998: 265), bilişsel açıdan yaratıcılığın sadece olasılıkları meydana getirmek olmadığını aynı zamanda onlar arasında seçim yapmak olduğunu belirtir. Doğru cevabı buluncaya kadar çok sayıda soru sormak gerekir. Bu noktada yaratıcı düşünme, yapılandırılmamış bir problemle ilk karşılaşıldığında ve açıklandığında başlar.

Finke’e (1995) göre, yaratıcı biliş iki farklı aşamada ele alınır. İlki, yeni hipotezler veya yeni fikirlerin meydana getirildiği aşamadır. İkincisi, bu fikri kabul etmeden önce ya da uygulamaya koymadan önce bu fikri açıklama, geliştirme ve sonuçlarını ortaya koymadır. Sungur’un (1992: 56) David Feldman’dan aktardığına göre Feldman Piaget’nin aşamalı gelişim ile yaratıcı başarımlar arasında dört noktada benzerlik ortaya koymuştur. Bunlar;

Çözüm tepki çoklukla sürprizlerden biridir.

Çözüm bir kez başarılı mı, çoğu kere açık anlaşılır görünür.

Sorun üzerinde çalışmada genel olarak çözüme doğru çekilme duygusu olur.

Çözüm bir kez başarılı mı önemi kalmaz olur.

Aktif bilgi yaratıcı süreçte önemli bir rol oynayan bilisel süreçtir. Bilişselci psikologlar, yaratıcı düşünmenin başkalarında da yaratıcı düşünme meydana getirecek var olan yapılar ve gereksinimlerle anlamlı bir şekilde ilişkilendirildiğini belirtirler. Yaratıcı gerçeklik; anlamlı, aşırı düzeyde fantastik olmayan ilham kaynağı fikirleri içerir.

2.2.1.6. Çağrışım Kuramı

Yaratıcılığı çağrışım unsurlarıyla açıklayanların başında Mednick gelmektedir. Çağrışım yaklaşımı, çağrışım unsurlarının farklı bileşenlerle bir araya toplanması olarak ifa ederler. Çağrışım düşünmenin temelini oluşturur. Yaratıcılık bu çağrışımın çokluğuna ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Mednick yaratıcılığı; belli

işe yarayan ya da belli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni bileşimler oluşturma olarak tanımlar. Yaratıcı çözüm için üç yöntem önermektedir (Mednick, 1966'den aktaran Yavuzer, 1996: 78). Bu aşamalar:

Olumlu Rastlantı: Arzu edilen çağrışım elemanları bir rastlantı sonucu olarak uyarıcılar yan yana gelerek yaratıcı süreci oluştururlar. Ya da tesadüfi koşula dayalı olarak iki veya daha çok sayıda unsur bir araya gelerek yeni olgular oluşur. Bazı bilimsel keşifler bu türe örnek olarak verilebilir. "X" ışınlarının icadı gibi.

Benzerlik: Yaratıcı çözüm ya da önermenin unsurları birbirlerine benzerliklerine bağlı olarak bir araya gelmesiyle oluşur. Ritim, uyak, kafiye... gibi özelliklerden yararlanarak ortaya konulan yaratıcı ürünler buna örnektir. Uyarıcı genellemesinden yararlanır.

Aracılık: Gerekli çağrışım unsurları, ortak unsurların aracılığı ile gerçekleşir. Matematik, kimya...gibi alanlarda sembollerin kullanılmasıyla üretilen çağrışımlar buna örnek olarak verilir (Rouquette, 1992; Yavuzer, 1996).

Yüksek düzeyde yaratıcı normaller belli hudutlarda ya da mecazi düşünmeye yönelmektedirler. Bu, zıtlık ve eş anlamlılık karıştırılmadan eş zamanlı olarak iki ya da daha fazla zıt veya çelişkili fikirleri ya da kavramları anlama veya kullanma kapasitesini gösterir. Bu da şizofrenik bir durum olarak, şizofren gibi yaratıcı bireylerin seçici dikkati yenilemeye maruz kaldıklarını göstermektedir. Kavramaya yönelik akıcı, kompleks ve simetrik tercihle beynin farklı bölgelerinden birinin daha hızlı uyarılmasına neden olur. Dolayısıyla çağrışım teorinin bakış açısından yaratmada esas olan ortak elemanlardan yeni kombinasyonlar oluşturmak olduğundan, yabancı fikirleri bir araya getirmede işe yarayacaktır (Prete ve Miotto, 1997).

Çağrışım kuramında yaratıcılığın boyutu birleştirilen unsurlar birbirlerine ne kadar uzaksa çözüm ya da süreç o kadar yaratıcı olmaktadır. Öte yandan çağrışımlar yaratıcı bir bileşim meydana getirebilmesi için bunların bireyin çağrışım hiyerarşisi içinde olmalıdır. Yani birey haberdar olmadığı bir husus hakkında çağrışımlarda bulunabilmesi mümkün görülmemektedir. Burada çağrışımlar bir derecelendirmeye sokulur. Az yaratıcı ya da çok yaratıcı gibi. Bir başka husus ise yaratıcı birey belli

fikirlerc ilişkin olarak eşit düzeyde çağrışım bulunduğundan yavaş ama daha çok çağrışımlar üretilecektir (Arik, 1987).

Çağrışım kuramını açıklamada sıkça verilen örneklerden biri (Arik, 1987; Sungur, 1992; Rouquette, 1992; Yavuzer, 1996) masa sözcüğüne bireyin nasıl bir çağrışım vereceğidir. Buna sandalye cevabı veren bireyin çağrışım aşama dizisi dik bir eğri gösterir. Bu bireyin yaratıcılığı düşüktür ve daha sonra cevap üretme hızı düşük olacaktır. Buna karşın yaratıcı bireyin çağrışımları nispeten yavaş olmakla beraber üreteceği çağrışımların sayısı fazla ve uzak çağrışımlarda bulunacaktır. Fatma gibi bir kelimeyle çağrışımında bulunacaktır. Yaratıcı olmayan kişiler ancak birkaç kuvvetli çağrışımında bulunacak fakat bunlar genelde bilinen cevaplar olacaktır. Yaratıcı bireylerin çağrışım hiyerarşisi dik bir eğri gösterse de çağrışımları sık rastlanılmayan veya benzersiz çağrışımlar olacaktır.

Yaratıcılık, zihindeki, duyumsal, duygusal izlenimler, kavramlar ve yaşantılarda oluşan ideaların her yeni yaşantı karşısında örgütlenip düzenlenmesiyle meydana gelir. Vexliard' a göre bu kuramın eleştirilen yönü eski idea'larla ve birikimlerle bağlantı kurulmasında yatmaktadır. Yaratıcılık alışılmıştan ve mevcut bağlantılardan koparak yeni ve özgün bir bileşimler kurmadır (Vexliard, 1966).

Mednick'in çağrışım kuramına göre çözümü gereken unsura ya da unsurlara ilişkin olarak birey ne kadar çok sayıda çağrışımında bulunursa yaratıcı çözüme ulaşması o kadar olasıdır. Bu çağrışım yaklaşımı bir ölçüde ıraksak düşünme sürecini içermektedir ve süreç yaklaşımını vurgulamaktadır.

2.2.2. Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcılık üzerine ilk araştırmalar; yaratıcı ürün ve yaratma çabaları üzerine odaklanırken daha sonra, yaratıcı süreç, yaratıcının belli kişilik karakterleri, çevresel koşullar üzerine odaklanmıştır. Yaratıcılığın açıklanmasına ilişkin yapılan araştırmalar dört boyutta ele alınmıştır. Bunlar; yaratıcı süreç, yaratıcı birey, yaratıcı ürün ve yaratıcı durumdur.

2.2.2.1. Yaratıcı Süreç

Yaratıcılığı süreç olarak ele alıp inceleyen araştırmacıların başında Torrance gelmektedir. Aslında, Torrance bir yönden Guilford gibi yaratıcılıkta ölçümü vurgularken bir taraftan da sürece dikkat çekmektedir. Torrance'a (1974) göre yaratıcılık;

Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere ve uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonrada sonucu ortaya koymadır.

Shalley (1991: 179), yaratıcılığı süreç açısından açıklamaktadır. Shalley'e göre yaratıcılık, bilişsel çabayı gerektiren entellektüel düşünme yöntemidir ve bu düşünme yönteminin potansiyel dışı vuruşu yaratıcı davranıştır. Yaratıcı olmak için gerekli olan bilişsel aktiviteleri; problemi araştırma, belirleme, tanımlama, çevreyi inceleme, veri toplama, problem üzerine bilinç altı zihinsel aktiviteler, problemin çözümüne yönelik iç görü oluşturma, çözümü değerlendirme ve nihayet çözümü uygulamadır. Yaratma, herkesin gördüğünü aynı şeyi görmek fakat farklı şekilde düşündürmektir. Yaratıcı süreç ortaya yeni bir şeyin çıkarıldığı akıl yürütme ve işlem basamaklarını içerir. Bu süreci Wallas modeli olarak açıklayan Wallas (Arieti, 1976b) kendisinden sonra bazı değişikliklerle çeşitli alanlara uyarlanmıştır. Bu model dört aşamadan meydana gelmiştir. Bunlar: Hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamasıdır. Ancak Üstel (1996), Rıza (1996), Bentley (1996) ve Rawlinson (1995) bu aşamalara alışma aşamasını da eklemişlerdir.

Alışma Aşaması: Problem tanınır, değişik ve önemli yönler belirlenir ve son olarak sorun ya da gereksinim saptanır.

Hazırlık Aşaması: Problemin değişik yönleri için çözümde işe yarayacak gerekli informasyon toplanır. Bu verilerin çözümünün geçerliliği ve işlerliği için ölçüte vurulur. Yaratıcı kişi kendini probleme adar. Problem bütün boyutlarıyla irdelenir. Bu aşmada yoğun çaba harcanır. Günler, haftalar hatta aylar alabilir. Beynin sol yarım küresinde olgular belirlenir. Sağ yarım kürede sezgiler, görsel yetiler ve beyin fırtınası seçenekleri işe koşulur ve sağ yarım kürede elde edilen iç görüsel, sezgisel unsurlar sol

alt bölüme kaydedilir. Bu aşamada sorun ya da problem yeniden tanımlanır. Soruna bilinçli, mantıklı ve sistematik yaklaşım vardır.

Kuluçka Aşaması: Daha sakin geçirilen dönemdir. Problem, şuur altına itilerek mayalanmaya başlar. Yaratıcı kişi, çözüm sinyalleri olabilecek yaşantılar bulur. Bilinç altında oluşan evredir. Birey, başka şeylerle ilgilense de problem unutulmamaktadır. Başka işler yaparken ya da başka sorunlar üzerine düşünürken sorunun zihin derinliklerinde yattığı dönemdir. Bilgi, bu aşamada mayalanır. Bu aşama, dakikalar sürebileceği gibi aylarda sürebilmektedir. Beynin sağ alt ve üst çeyrekleri devrededir. Dalgın, derin düşünme ve bilinçaltı süreçler devrededir.

Aydınlanma Aşaması: Bu aşama düşüncenin, ani bir sıçrama ile şuur altından şuur düzeyine gelmesiyle sona erer. Bu aşama anlıktır. Birkaç dakika ya da saat sürebilir. Bu aşamada ilgisiz düşünceler zihinden uzaklaştırılır, yeni keşifler ortaya konur. Bu parıltıların ne zaman şuura geleceği bilinemez. Uyurken, yatarken, gezerken...vb. Bu nedenle, parıltı sezildiği anda kaydedilmesi önerilir. Beynin sağ üst çeyreği devrededir. Düşün “hah” buldum gibi ünlemle belirlenmiştir. Bu esnada beyin, oluşumu hemen kaydeder. Sol alt ve sağ üst beyin çeyrekleri arasında gidip gelmelerle çözüm tanımlanır.

Doğrulama Aşaması: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkanların gereksinimleri karşılayıp karşılamadığı, hazırlık aşamasındaki ölçütlere uyup uymadığı saptanır. Elde edilen çözüm ya da ürün bir diğer ifadeyle parıltı, yeterli ya da geçerli değilse üçüncü aşamaya geri dönlür. Beynin sol yarım küresi devrededir. Analitik düşünme süreci işletilir.

Yukarıda açıklanan aşamalar kesin sınırlarıyla birbirlerinden ayrılmazlar. Bu aşamalar bazen örtüşür, bazen ise biri bitmeden öteki aşama başlar. Birinci aşamada ve son aşamada analitik düşünme süreçleri işletilir. Güilford'un (1950) faktöryalist görüşünde ifade edilen yakınsak ve ıraksak düşünme biçimleri yaratıcı sürecin açıklanmasına katkı sağlar. DeBord (1997) ve Torrance (1995) yaratıcılığın süreç boyutunda da değerlendirilmesi gerektiğini ve bu süreçte sezgi ve imgelemin önemine değinmektedir.

Yaratıcı süreci açıklamaya çalışan Stein'e göre, bu süreç, üç aşmaktan oluşmaktadır: İlk olarak varsayımın oluşturulması. Bu aşmada hazırlık evresi ve denenecek bir planın oluşturulması vardır. İkinci olarak, varsayımın gerçeğe uygunluğunu denetlemek için dikkatli bir inceleme veya testle dayanıklılığı ölçülmelidir. Üçüncü aşama iletişimidir. Bu aşamada elde edilen ürün veya veriler başkalarının önüne serilip tepkileri gözlenir (Yavuzer, 1996).

Bentley de yaratıcılığı süreç yaklaşımıyla açıklamaktadır. Bentley (1996: 76-77), yaratıcılığı, değişim yolunda karşımız çıkan güçlüklerin üstesinden gelmemizi sağladığını, yaratıcılık sayesinde olayları ve nesneleri farklı bakış açısıyla görebileceğimizi belirterek süreci beş aşamada ele almaktadır. Bu aşamalar:

İhtiyacın Belirlenmesi: Pek çok yaratıcı fikir, proje ya da ürünün ihtiyaç olarak görülmesi.

Eldeki Bilginin Gözden Geçirilmesi: Bu aşamanın tam olarak başarılı olabilmesinde, araştırma ve bilgiye ulaşmak için kişisel sınırların zorlanması gerekmektedir.

Bilginin Sindirilmesi: Bu aşamada bilgi kuluçkaya yatırılır ve mayalanmaya bırakılır. Bilginin zihne yerleştirildiği aşamadır.

Parıltının Sezilmesi: Yaratıcılık anı parıltılar ve ışıltılar halinde gelişir. Bireyin bu parıltıları sezerek bunları hemen kaydetmesi gerekir.

Ortaya Çıkanların Değerlendirilmesi: Bu aşamada, ortaya çıkan fikir, ürün yöntem vb. toplanır ve işe yaralı olabilecekler ayklanır.

Bentley'nin bu aşamaları ile Wallas modeli arasında yakın bir benzerlik vardır. Süreçteki aşmalar birbirlerinden farklı ifade edilmesine karşın süreçte ifade edilen zihinsel işlemler, fonksiyonlar benzerlik göstermektedir. Yaratıcı düşünme sürecinde ana yoldan ayrılma, kalıplardan kurtulma, hipotezler oluşturma hipotezleri test etme ve alışılmışın dışına çıkma vardır. Yaratıcılık zihinde oluşan zincirleme bir reaksiyon olarak düşünmek mümkündür.

Yaratıcılığı süreç açısından ele alanlardan biri de Yıldırım'dır. Yıldırım'a (1998: 38) göre yaratıcılık; gözlem, bilgi, deneyim ve düşüncelerimizi yeni düşünce veya kuramlar üretecek şekilde ilişkilendirmektir. Yıldırım, yaratıcılığı bizim kaçınılmaz olarak kendi kişisel, sosyal ve kültürel sınırlarımız içinde meydana gelen zihinsel süreçler dizini olarak ifade etmektedir. Yaratıcılığın süreç boyutundan anlaşılması gerekenleri; yeni anlayışlarda ortak bir yüzey görme, fikirlerdeki benzerlikleri ve farklılıkları araştırma, değişimin avantajını görme, bağlantılar oluşturma, ilişkiler kurma, yeni anlayışları koruma, merak kanalını açık tutma, modeller ve örnekler arama şeklinde sıralamak mümkündür (Vaness, 1991).

Yukarıda verilen açıklamalar ışığında yaratıcılığı; "bireyin düşünsel yetilerinden doğan, yeni, orijinal, kullanışlı özgün ürünlerin ortaya konulduğu zihinsel bir süreç" şeklinde tanımlayabiliriz. Yaratıcılık eylemi öncelikle düşünce planında oluşan bir harekettir. Bu hareketin somut sonucu ortaya konulan ve kendini başka yeni olanlardan ayıran üründür.

Özcan (2000) ise, yaratıcılığı süreç boyutunda ele alıp incelemektedir ancak yaratıcı düşünmenin öğelerine ayrıştırarak açıklanmasına karşı çıkmaktadır. Ona göre, öğelerine ayırmada göz önüne alınan konuyu daha anlaşılır, basit kılma anlayışı ile aslında sürecin karmaşıklığından dolayı daha da zorlaştırılmaktadır. Öğelerine ayırma, olayı bir çeşit sınıflamadır ve bu tür sınıflandırmaların ayrıntılı bilgi içermediğine dikkat çekilmektedir.

Yaratıcılığın süreç boyutu daha çok yaratıcı eylemin aşamaları üzerine odaklanmaktadır. Bu noktada, yaratıcı eylemde hangi zihinsel işlemlerin olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu, kuşkusuz öğretim tasarımları açısından önemlidir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem, teknik, araç, gereç, ölçme ve değerlendirme açısından önemli işaretler sağlamaktadır.

2.2.2.2. Ürün Olarak Yaratıcılık

Yaratıcılığı açıklamaya yönelik çalışmaların odaklandığı ikinci yaklaşım olarak ifade edilebilecek yaklaşım ürün odaklıdır. Birey ya da yaratıcı süreçten bağımsız olarak ürün üzerine odaklanarak yaratıcılığı tanımlayıp açıklamaya çalışmışlardır.

Rıza (1996: 3) yaratıcı ürünü; “önceden bilinenlerle ilgili yeni bir ilişki kurmak, yeni bir kullanıma varmak veya yeni bir ifadeyi bulmak ya da çözüme ulaştırmak” olarak tanımlamaktadır. Read’ın tanımı da Rıza’nın geliştirmiş olduğu tanım gibi sonuç üzerine odaklanmaktadır. Yaratıcılığı “bilinen şeylerden yola çıkarak yepyeni bir şey ortaya çıkarmak” şeklinde ifade etmektedir

Yaratıcılığı ürün boyutunda farklı bir bakış açısıyla tanımlayan Shalley, Gilson, ve Blum’e (2000: 215) göre yaratıcılık, bir birey ya da birlikte çalışan bir grup tarafından yeni ve faydalı fikirler, işlemler veya süreçlerin üretimini, kavramsallaştırılmasını ya da gelişimini içerir.

Ürünü yaratıcı yapan, kendisini diğer yenilerden farklı kılarak yaratıcı olmasını sağlayan şey nedir? sorusu, yaratıcılığın ürün boyutunda açıklanması gerekli olan bir sorudur. Bu soruya Preti ve Miotto (1997), yaratıcılığı toplumsal faydası olduğu kabul edilen orijinal ve güçlü ürünlerin yaratılması yeteneği ile açıklarlar. Bir ürün yahut fikrin yaratıcı olarak değerlendirilmesi için orijinalliğinin yanı sıra sosyal konsensusa da bağlıdır. Sosyal onay, faydalılığın bir kriteri olarak ele alınmaktadır. Bir yeniliğin yaratıcı olup olmamasına karar vermede, önceki yenilerle veya alternatifleriyle karşılaştırmak gerekmektedir. Bu noktada yaratıcılık, yeni fikirleri ya da objeleri üretmede bazı bireyleri başkalarından çok daha kolaylıkla ayırmaya imkan sağlayan niteliklerin bir karışımı olarak ifade edilir. Yaratmak bazı şeylerin orijinal üretimini ifade eder.

Yaratıcılıkta ürünü vurgulayanlar daha çok toplumsal faydayı veya tüketiciyi düşünme durumunda olan kişileri (yöneticiler, müdürler v.b.) ilgilendirmektedir. Bu kişilere göre yaratıcılığın ürünleri bireyler arasında paylaşılacak nesnelerdir. Yaratıcılığın ürün boyutunda değerlendirilmesinde temel nokta bir sürecin ya da bireyin yaratıcı olup olmadığına ilişkin olarak verilecek karardır. Bu nedenle ilgili alandaki uzmanlar birbirlerinden bağımsız olarak üretimin yaratıcı olduğunda fikir birliğinde iseler ürün yaratıcı olarak tanımlanmaktadır. Bu ürünü değerlendirme durumunda olanların üretim ya da tepki alanında uzman olmaları gerekmektedir. Rouquette (1992: 17) yaratıcı üretimin kalitesini değerlendirmede Wilson, Guilford ve Christensen’in belirlemiş oldukları üç ölçütü şu şekilde sıralamaktadır:

Bir cevap ele alınan kitle içinde ne kadar seyrek görülürse o kadar orijinal,

Bir cevap bir yargılayıcılar grubuna göre daha ustalıkla olduğu ölçüde daha orijinal,

Bir cevap en uzak bilgi ve tecrübe öğelerini birleştirdiği ölçüde orijinal, olduğu şeklinde aktarmaktadır.

San (1979) sanat eğitiminde çocukların yaratıcılıklarını incelerken onların çizimlerinden ve resimlerinden başlamanın doğru olacağına işaret etmektedir. Yaratıcılığın gelişimini izlemeye en iyi yol, ürünler üzerine odaklanmaktır. Bu, sanat felsefesi açısından estetik yaklaşım olarak isimlendirmektedir. Rıza (1996: 4) yaratıcılığın ürün boyutuna yönelik olarak; ürünlerin süreçlerden doğmakta olduğunu, ürünün somut ya da soyut, sözel veya sözel olmayan düşünceler olduğunu belirtir. Yaratıcı çözüm önceden kimsenin düşünmediği bir çözümdür. Ürün ise, yeni bir şey veya çevremizi anlamak için icat edilen bir yöntemdir. Bu bakış açısında ürün, bir buluş, kuram, maddi bir gerçeklik, yöntem, edebi bir eser veya sanatsal bir tasarım olabilir.

Yaratıcılığı ürün boyutunda değerlendirenler, ürünün özgün olup olmadığına bakmaktadırlar. Ürünün işe yarar olup olmaması da ikinci bir kriter olarak ele alınmaktadır. Kullanım değeri olmayan, hiç bir işe yaramayan şey, yaratıcı ürün olarak değerlendirilmez. Yaratıcı ürün yeni, tutarlı, orijinal, esnek ve sorun çözücü niteliklere sahip olmalıdır. Yaratıcı ürünler ortaya koyabilmek için bireyin ilgili alanda gerekli bilgi düzeyine (bilisel, duyuşsal, psikomotor) sahip olması önemlidir.

2.2.2.3. Yaratıcı Birey

Yaratıcılık alanında ilk bilgi kaynağı birkaç büyük yaratıcının kişisel tanıklıklarıdır. Bu kişilerin alışkanlıkları, tercihleri, yönelimleri ve eldekileri nasıl kullandıkları önemlidir. Yaratıcılığın doğasının açıklanmaya çalışıldığı ilk dönemlerde üzerinde durulan en önemli yaklaşım olmuştur. Daha sonra özellikle ikinci dünya savaşından sonra en fazla incelemenin olduğu alandır. Yaratıcı bireyin özelliklerine ilişkin olarak literatürde çokça ve değişik sınıflamalar mevcuttur. Ancak araştırmalar genelde kişilik özellikleri, zeka ve cinsiyet değişkenleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Yaratıcı bireyi kişilik özellikleri açısından tanımlayan Morgan'a (1986: 245) göre yaratıcı birey; "ister yazar ister sanatçı isterse bilim adamı olsun güneşin altında yeni bir şey bulmaya çalışan kişidir". Erinç (1998: 85) ise yaratma yeteneğinin "kendine özgü" bir nitelik olduğunun yani "kişiye özgü" olduğunu belirtir. Sanatta yaratıcılık ise yoktan var etmek gibi mistik ya da metafizik bir anlam içermez. Sezgi gücünü kullanmayı içerir.

Rouquette'in (1992: 14) Lowenfeld'den (1959) aktardığına göre, Lowenfeld, yaratıcı bireyin kişilik özelliklerini; "bireylerin değişen miktarlarda sahip oldukları ve durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkan elverişli bir özellik" ya da "bireyin kendini göstermek için uygun koşullarda karşılaşması gereken potansiyel güç" olarak açıklamaktadır. Çok sayıda yaratıcılık testinin varlığı bu sayıltıya dayandırılabilir.

Yaratıcı bireyi açıklamak için yaratıcılık ile çeşitli kişilik veya davranış özellikleri arasında bağ kurma yoluna gidilmiştir. Yaratıcılık bu açıdan doğuştan getirilen bir yetenek midir, yoksa sonradan kazanılan bir özellik midir? Yaratıcılık doğuştan getirilen bir yetenekse o zaman bunun geliştirilme olasılığı nedir? Yaratıcılık doğuştan getirilen bir yetenekse bütün yaratıcı bireylerde bulunması gereken belli bir takım özellikler var mıdır? Sorularına yönelik cevaplar yaratıcılığı açıklamada birey üzerine odaklanılmasını gerekli kılmıştır.

Kişisel Özellikler ve Yaratıcılık: Yaratıcı bireyin özelliklerini açıklamaya çalışan biyografik yaklaşımlar, yaratıcı bireylerin psikolojik özelliklerinin biyolojik temele sahip olduğu bu nedenle yaratıcı ve daha az yaratıcı insanlar arasındaki psikolojik faktörlerin neler olduğunu açıklama yoluna gitmişlerdir. Doğum öncesi faktörler, doğum, çocuk travması, aile öz geçmişi gibi faktörlerle bireylerin öz geçmişine yönelerek yaratıcılığı açıklama yoluna gidilmektedir (Petrowski, 2000).

Yapılan literatür taraması sonucunda (Yavuzer, 1996; Dinçer, 1996; Torrance, 1995; Klausmeier, 1985; Sungur, 1992; Bessis ve Hubert, 1973) yaratıcı bireylerin ortak karakteristiklerinin:

Problemlere karşı duyarlıdır ya da problemleri görür,
Zihinsel ve bilişsel konuları dahice değerlendirir,

Felsefi problemlerle ilgilenirler (din, değerler, yaşam v.b.)
 Sözel olarak akıcı bir şekilde fikirleri iyi açıklayabilirler
 Estetik izlenimlerden zevk alırlar
 Geleneksel ya da belirlenmiş bir metottan farklı olarak görebilirler
 Katılıktan ziyade esnekler
 Yeni fikirlere ve denetimlere açıktırlar
 Belirsizliklere karşı toleranslıdırlar
 Çok geniş ilgilere sahiptirler
 Canlı heyecanları vardır
 Etik olarak tutarlıdırlar
 Daha bağımsızdırlar
 Meraklıdırlar
 Sosyal ilişkilerde başarılıdırlar
 Kompleks şeyleri tercih ederler
 Risk almaya ve yeniliği araştırmaya eğilimlidirler
 Yalnızlık eğilimleri vardır
 Mizah duygusuna sahiptirler
 Kendisini yaratıcı olarak görürler
 Enerjikler
 Kendine güvenirliler
 Kararlıdırlar
 Gizemli ve karmaşık olanları tercih ederler
 Kendi kendini disipline eder oldukları görülmüştür.

Yaratıcı bireylerin yukarıda belirtilen olumlu özelliklerinin yanı sıra bazı özellikleri açısından olumsuz olarak ifade edilmektedir. Bu olumsuz özellikleri: Nazik olma gibi geleneklere göre farklılıklar gösterme, bazı alışkanlıklar açısından öğretmenleri ve aileleri altüst etme (örneğin bağımsızlık ve kendine güven öğretmen egemenliğine karşı koyma ve inatçılık gibi) ve ben merkezci düşünmeye yönelme şeklinde ifade edilebilir (Davis, 1983). Diğer taraftan Torrance (1995), yüksek düzeyde yaratıcı öğrencilerin yüksek düzeyde zeki olanlardan daha fazla sıkıntı verici, problem unsuru olduklarını belirtir. Yavuzer'in (1996: 19) Stein'den (1962) aktardığına göre ise; yaratma sürecinin ilk aşamalarında bireyde gerilim, huzursuzluk,

duyarsız ve dengesiz bir durum ortaya çıkmakta, bedensel ve ruhsal denge bozulmaya başlamaktadır.

Yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerine ilişkin olarak Carlozzi, Bull, Eells ve Hurlbur'un (1995) yaptıkları empati ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırma sonucunda daha çok yaratıcı olanların daha az yaratıcı olanlara göre daha empatik oldukları sonucuna varılmıştır. Rouquette'in (1992: 15) Helson'dan (1967) aktardığına göre Helson yaratıcı kadınların kişilik özelliklerine ilişkin yapmış olduğu çalışmada, aynı meslek grubundaki kadınların yaratıcı olarak niteledikleri meslektaşlarının kişilik özellikleri olarak; özerklik ihtiyacı, orijinallik eğilimi, kendilerine atfedilen pasif rolle çatışma olduğunu belirtmiştir.

Singer ve Singer (1998) ise çocuk hayalleri ve çocukların hayal arkadaşlıkları üzerine yapılan araştırma sonuçlarından aktardığına göre; hayali oyun arkadaşı olan çocukların hayali oyun arkadaşı olmayanlara göre daha yaratıcı ve yetişkinlerle daha iyi iletişim kurdukları gözlenmiştir. Yaratıcı çocuklarda neşe, canlılık gibi olumlu duyguların yaratıcı oyunlarla ilgili olduğu bunu aksine kızgınlık, endişe, kafası karışık ve hiperaktif çocuklarda nadir olarak yaratıcı oyunlar gözlenmiştir. Psikiyatrik hastalıklara eğilimli hastaların bu tür hayal dünyalarının olmadığı ya da hayal dünyalarının zengin ve düzenli olmadığı, gerçek ile hayal dünyası arasında neşe ve kontrolü kaybettikleri belirtilmiştir.

Motivasyon ve Yaratıcılık: Yaratıcı bireylerin inceleme alanlarından birini de motivasyon oluşturmıştır. Teoriler bireysel yaratıcılığın temelde yeteneğe dayalı olduğunu vurgulasalar da içsel motivasyon ve çokça çalışma yaratıcılıkta temel rol oynamaktadır. Bu sosyal çevre tarafından desteklenebilir de sınırlandırılabilir.

Motivasyon faktörü, bireylerin yaratıcılığını hangi yönde nasıl etkilediğine yönelik olarak Shalley'nin (1991: 179-180) Rokeach'dan (1965) aktardığı araştırma sonuçlarına göre yaratıcılık için belli birtakım bilişsel aktivitelerin yanı sıra motivasyonun yaratıcılık açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak vurgulanan daha çok içsel motivasyondur. Amabile (1988) içsel amaçlar ve standartlar ile dışsal amaçlar ve standartlar üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına dayalı olarak yaratıcı performans açısından içsel motivasyonun daha önemli olduğu belirtilir. Dışsal

ödüllendirmeler veya değerlendirmelerin yaratıcı performans üzerine yönelmesi durumunda azaldığı belirtilir. Shally (1991) ise yaptığı araştırma sonucunda yaratıcı bir amaç belirlemenin bireylerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini buna karşın verimlilik amacının yaratıcılığı desteklemediği sonucuna ulaşmıştır. Torrance (1968; 1995) ilkökul birinci ve üçüncü sınıflarda yaptığı araştırma sonucunda motivasyon konusunda verilen eğitimin üçüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcılık üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak motivasyonun özellikle içsel motivasyonun bireyin yaratıcılığında etkili olduğunu belirtmektedir.

Ford (2000: 284) yaratıcılığı motivasyon açısından tanımlamıştır. “Yaratıcılık, özneler arası bir motivasyon sürecidir”. Ancak motivasyon, yetenekler, kişilik, bağlamsal özellikler birbiriyle ilişkili olarak ele alınmasına karşın bunların indirgemeci fonksiyonelliği olan araştırmalar olduğu görüşündedir. Bu deneysel bulguların bireysel düşünme ve eylemin açısından daha bütüncül olarak tanımlanmasından yanadır.

Amaçlar, amaçlı davranışı organize etmek için gereklidir. Belli bir konuya motive olan bireyler kendi amaçlarını tespit etmiş olan bireylerdirler. Bu nedenle bireylerin yaratıcılık eylemlerinde onun motivasyonunu açıklamada temel rol oynar.

Zeka ve Yaratıcılık: Yaratıcı birey özelliklerine yönelik olarak en çok yapılan araştırmalardan birini zeka ve yaratıcılık oluşturmıştır. Zeka ve yaratıcılık arasında benzerlik ya da farklılığı ortaya koymak için zeka testleri ile yaratıcılık testlerinin analizi yapıldığında zeka testlerinde hedefin tek bir doğru sonucu olan cevapların bulunması oluştururken yaratıcılık testlerinde farklı türde problemler belirlendiğinden tek bir doğru cevap yerine azami en iyi cevap aranması hedeflenir. İşaret edilen bu farklılıklara karşın Aral (1996: 30) zeka ve yaratıcılık arasındaki ortak noktaları belirlemiştir. Bu ortak noktalar; yeni şeyleri hızlı bir şekilde öğrenme, soyutlamaları, simgeleri ve ilişkileri anlama ve kullanma, yeni ve karmaşık biçimleri icat etme, düşünceyi belli bir yönde tutma, farklı verileri kontrol etme ve eleştirme yeteneği.

Wallach ve Kogan'ın yapış oldukları zeka ve yaratıcılığa ilişkin sınıflamaları aktaran Aral (1996: 30) ve Ülgen (1997: 51) bireyleri dört kategoride gruplandırmışlardır. Bu gruplar şöyledir:

1. Grup: Yaratıcılığı ve zekası yüksek olanlar. Bu gruptaki bireyler uyumlu, başarılı, amaç yönelimli ve arkadaşları tarafından değerli bulunmakta, kendilerini daha ileri düzeyde denetleyebilmektedirler.

2. Grup: Yaratıcılık ve zeka düzeyi düşük olanlar. Kendilerine olan güvenleri daha az, arkadaşları tarafından kabul edilmezler. Bu çocuklar kendilerini bazen atletizme, bazen kavgaya ve bazen de aşırı motor hareketlere yönelmektedirler. Kas gücüne dayalı aktivitelerden hoşlanan kişilerdir.

3. Grup: Yaratıcılık düzeyi düşük, zeka düzeyi yüksek olanlar. Bu gruptaki çocukların bazen sakin, içe kapanık, bazen akranlarıyla ilişki kurmada güçlük çektikleri gözlenmiştir. Enerjilerini akademik çalışmaya yöneltmektedirler. Derslerde başarı onlar için önemlidir.

4. Grup: Yaratıcılık düzeyi yüksek zeka düzeyi düşük olanlar. Güven duygusundan yoksun, endişeli ve tedbirli olma eğilimlerinin yanı sıra yaştlarından uzak ve arkadaş aramazlar. Okul başarısı noktasında sıkıntıları vardır.

Yaratıcılık ve zeka arasında farklı kültürlerde yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında Torrance (1968), Yontar (1999) ve Jausevec (2000), yaptıkları araştırma sonuçlarında yaratıcılık ile zeka arasında çok düşük korelasyonlar bulmuşlardır. Hattie ve Rogers (1986) ise, yapılan bir çok araştırma sonucunda elde edilen verileri yeniden faktör analizi ile incelemiş ve yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları arasında yüksek olmayan korelasyonlar bulmuştur. Benzer sonuçlar, öteden beri çalışmalarını çocukların yaratıcılığı ve zeka ile yaratıcılık üzerine yoğunlaştıran Getzels ve Jackson ile Wallach ve Kogan'ın araştırma sonuçları ile tutarlık göstermektedir (Royer ve Feldman, 1984).

Literatürde zeka ve yaratıcılığa yönelik araştırma sonuçları birbirlerinden farklılıklar gösterse de, aralarında yüksek düzeyde bir ilişki ortaya konulamamıştır. Bu durumu, yaratıcılık ve zekayı ölçmede kullanılan testlerin yapısından ve farklı iki yetenek olmasıyla açıklamak mümkündür. Yaratıcılık testleri iraksak düşünmeyi ölçmeye yönelik olarak geliştirilmişken zeka testleri yakımsak düşünmeyi ölçmeye yönelik araçlar olarak tasarlanmıştır. Özer (1996: 51) de bu görüşü destekleyerek

yaratıcılığın yalnızca IQ düzeyi yüksek bireylerde olduğuna olan inancın yıkıldığına işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, yüksek zeka düzeyine sahip olmanın yaratıcılığı garantilemediği gibi yüksek düzeyde yaratıcı olmanın zeki olmayı da garantilemediğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, yüksek düzeyde yaratıcı yeteneğe sahip olmak için belli bir düzeyde zekaya sahip olmayı gerektirmektedir.

Yaratıcılık ve Yaş: Yaratıcılık ve bireysel özelliklere ilişkin olarak araştırmaların odaklandığı bir diğer husus yaratıcılık ve yaş faktörüdür. İnsan gelişimi belli evrelere ayrılarak incelenmektedir. Bu gelişim evreleri bireylerin daha iyi anlamayı ve tanımayı sağlamaktadır. Bu dönem kavramı yaratıcılık açısından da önemlidir. Bireylerin yaratıcı yeteneklerinin hangi yaşlarda ortaya çıktığını ve hangi yaşlarda gerileme gösterdiğini bilmek onlara verilecek eğitime ışık tutacaktır.

Ataman (1993 115) bireyleri yaratıcılıkları açısından dönemlere ayırarak en yoğun yaratıcı ürünlerin sergilendiği yaş dönemi olarak 13-14 yaşları olduğunu belirtmektedir. Gönen, Akçin ve Özdemir (1997), 5-6 yaşındaki 60 çocuk üzerinde yürüttükleri araştırma sonucunda, 6 yaşındaki kız ve erkek çocukların 5 yaşındakilere göre daha yaratıcı bulmuşlardır. Yontar (1993) ise; ilkokul beşinci sınıftan itibaren liseyi bitirinceye kadar devam eden yedi yıl süreli izleme çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcılığın şekil formunun akıcılık ve esneklik boyutunda yaş grupları içinde 11. sınıf aleyhine anlamlı sonuçlar bulunurken diğer boyutlarda anlamlı bir sonuç bulunmamıştır. Torrance (1968) yaptığı araştırma sonucunda, bazı yaşlarda azalan bir eğilim olsa da yaratıcılığın yaşla birlikte artan bir eğilim gösterdiğini belirtmektedir. Ancak, Yavuzer'in (1996) yaptığı araştırma sonucunda, yaratıcılık üzerinde yaş değişkeninin hiçbir ayrıcalık göstermediğine işaret etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcılık belli bazı yaşlarda azalmakla beraber uygun yönlendirmeler ve eğitimle yaşam boyu devam edebilecek bir yetenek olduğu görülmektedir. Yaratıcılık açısından büyük avantajlara sahip olan çocukların yaratıcılık eğrilerinin yüksek olmasının nedenleri; hayal gücü ve imgelem yeteneklerinin fazla olması ve toplumsal normlarla daha az engellenmiş olmasıyla açıklanabilir.

yaratıcılığın yalnızca IQ düzeyi yüksek bireylerde olduğuna olan inancın yıkıldığına işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, yüksek zeka düzeyine sahip olmanın yaratıcılığı garantilemediği gibi yüksek düzeyde yaratıcı olmanın zeki olmayı da garantilemediğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, yüksek düzeyde yaratıcı yeteneğe sahip olmak için belli bir düzeyde zekaya sahip olmayı da gerektirmektedir.

Yaratıcılık ve Yaş: Yaratıcılık ve bireysel özelliklere ilişkin olarak araştırmaların odaklandığı bir diğer husus yaratıcılık ve yaş faktörüdür. Bireylerin yaratıcı yeteneklerinin hangi yaşlarda ortaya çıktığı ve hangi yaşlarda gerileme gösterdiğini bilmek onlara verilecek eğitime ışık tutması açısından önemlidir.

Ataman (1993: 115) en yoğun yaratıcı ürünlerin sergilendiği yaş döneminin 13-14 yaşları olduğunu belirtmektedir. İlkbahar ve Tezel (1992: 10) ise, Türk kültüründe yaptığı araştırmada çocuklarının kendilerini daha iyi ifade ettikleri dönem olarak 4-6 yaş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gönen, Akçin ve Özdemir (1997), 5-6 yaşındaki 60 çocuk üzerinde yürüttükleri araştırma sonucunda, 6 yaşındaki kız ve erkek çocukların 5 yaşındakilere göre daha yaratıcı bulmuşlardır. Yontar (1999) ise; ilkökul beşinci sınıftan itibaren liseyi bitirinceye kadar devam eden yedi yıl süreli izleme çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcılığın şekil formunun akıcılık ve esneklik boyutunda yaş grupları içinde 11. sınıf aleyhine anlamlı sonuçlar bulunurken diğer boyutlarda anlamlı bir sonuç bulunmamıştır. Torrance (1968) yaptığı araştırma sonucunda, bazı yaşlarda azalan bir eğilim olsa da yaratıcılığın yaşla birlikte artan bir eğilim gösterdiğini belirtmektedir. Ancak, Yavuzer'in (1996), yaratıcılık üzerinde yaş değişkeninin hiçbir ayrıcalık göstermediğine işaret etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcılık belli bazı yaşlarda azalmakla beraber uygun yönlendirmeler ve eğitimle yaşam boyu devam edebilecek bir yetenek olduğu görülmektedir. Yaratıcılık açısından büyük avantajlara sahip olan çocukların yaratıcılık eğrilerinin yüksek olmasının nedenleri; hayal gücü ve imgelem yeteneklerinin fazla olması ve toplumsal normlarla daha az engellenmiş olmasıyla açıklanabilir.

2.2.2.4 Yaratıcı Durum:

Yaratıcılığı açıklamaya yönelik yaklaşımlardan bir diğeri de durumsal faktörleri içermektedir. Yaratıcı duruma yönelik çalışmalar yaratıcılığı etkileyen çevresel faktörler üzerine odaklanmaktadır.

Csikszentmihalyi (1996: 36) yaratıcılığa ilişkin yapmış olduğu tanım yaratıcı durumu açıklamaktadır. Csikszentmihalyi yaratıcılığı şöyle açıklamaktadır:

Yaratıcı kişiler, her hangi bir duruma, şartları ne olursa olsun, uyum sağlamakta olağanüstü yetenekleri ile hedeflerine ulaşabilen kişilerdir. Başka bir ifade ile; bu kişiler diğerlerine göre farklılıkları ile göze çarpmaktadırlar. Düşünce karakterlerindeki eğilimler, büyük çoğunluktan farklı olmaktadır. En uça yer alırlar.

Yaratıcılığı anlamayı sağlayacak sistematik bilgilere ulaşmak için, durumsal faktörlerin önemini belirten Rouquette (1992: 22-27) bunu iki boyutta ele almaktadır:

Durumun Boyutları: Problem tipi ve bu problemin değişken doğasının kontrol edilebilirlik yönü yaratıcılık açısından önemlidir. İkinci olarak bilinmesi gereken nokta, bireylerin bir problemin çözümüne ilişkin olarak yatkınlıkları, aynı biçimdeki başka problemlerin çözümüne zorunlu olarak genelleştirilemez olmasıdır. Bireylerin probleme ya da malzemeye ilişkin yatkınlıkları, bu malzeme ya da problemin karmaşıklığı, boyutları, süreçleri ve performansları etkileyecektir. Üçüncü nokta ise; yapılacak işin tasviri (az ya da çok kolay, gerekli... vb.), araştırmanın düzenlenmesine yol gösterecek kurallar (maksimum sayıda fikirler bulmak beyin fırtınası oturumlarında olduğu gibi, yalnızca iyi fikirleri açıklamak... vb.) ve araştırmacıların kendilerini çalışmalarına vermeleri gibi problemin bilişsel çerçevesinin dikkate alınmasından oluşur. Son olarak, işin uygulanmasının fiziksel koşullarını dikkate almak. Problem çözmek için ayrılacak zaman, bilgiye ulaşılabilirlik, problemi çözmeye çalışacak kişilerin sayısı, bireysel mi grup halinde mi? olacağı önemlidir.

Gözlemlenebilir Davranışlar: İletişimsel verilerdir. Bir problemin çözümünde izlenen iletişim süreçleridir. Üretim sürecindeki davranışsal ifadelerin üzerine odaklanılır yani üretim süreci ele alınır. Bu amaçla bireylerin sözel dışı vurumları

analiz edilir. Bu noktada herhangi bir işte kullanılan problem tipine yönelik olarak yapılandırılmış ve yapılandırılmamış soru biçimlerini ayırır. Bireyin yapılandırılmamış problemlerde kullandığı iletişim önemlidir. Çünkü, bu problemlerin çözümü yaratıcılıkla ilişkilidir. Rouquette'nin ele aldığı bu problem tiplerinin çözümüne ilişkin zihinsel süreçler ile Guilford'un (1950) ele aldığı ıraksak düşünme ile yakınsak düşünme biçimleri arasında benzerlik vardır.

Torrance (1968) birtakım ilkeler uygulayarak çocukları eğitilmesiyle fikirlerin nitelik ve niceliğini artırmayı amaçlayan araştırma yapmıştır. Araştırmada Osborn ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları ilkeler uygulanmıştır. Bunlar; objeyi daha büyük, daha küçük yapma, yeniden düzenleme, adapta etme, birleştirme, rengini değiştirme, hareket sağlama, renklendirme, görünüşünü değiştirme, ses ekleme ...vb. ilkelerden oluşmuştur. Deney grubunda uygulama, verilen bir oyuncak itfaiye arabasını, oyun için daha eğlenceli kılmak ve bunu bir kareye dayalı olarak genelleştirmenin yanı sıra itfaiye aracının geliştirilmesi ile kare modeli arsındaki bağlantıların kurulması üzerine verilen eğitim izlemiştir. Araştırma sonucunda deney grubu kontrol grubundan daha akıcı, daha esnek, daha zekice ve orijinal ve daha çok tepki ürettikleri bulunmuştur.

Rıza (1999: 9) durumsal faktörlere dayalı olarak yaratıcılığı; “diğerlerini rahatsız etmeden veya problem yaratmadan beklenenlerin yapılması” şeklinde tanımlar. Yaratıcılık özgün düşüncelerin sunulması, değişik görüş açısı ya da problemlere yeni ve farklı bir yöntemle bakıştır.

Durumsal etmenlerin yaratıcılık açısından avantajları olabileceği gibi dezavantajları da olabilmektedir. Bu noktada Torrance'ın (1968) verdiği örnek dikkat çekicidir. Yaratıcılık doğası gereği hem duyarlılığı hem de bağımsızlığı gerektirir. Bazı kültürlerde duyarlılık kadınsı bir avantaj olarak ele belirlenirken, bağımsızlık erkeksi bir avantaj olarak belirlenir. Bağlamsal araştırmalarda her hangi bir durumda “erkeksi” ya da “kadınsılığı” sürdürmek için yaratıcılığı göz ardı eden örnekler vardır.

Yaratıcılık her bireyde az ya da çok bulunan bir yetenektir. Günlük yaşamdan sanatsal ve bilimsel çalışmalara kadar her düzeyde yaratıcı birey ve yaratıcı durumlarla karşılaşmak mümkündür. Araştırma sonuçları, yaratıcılığı açıklamada süreç, ürün,

birey ve durumun bütün olarak düşünülüp ele alınmasının yararlı olacağını göstermektedir.

2.2.3. Yaratıcılık İle İlgili Faktörler

Yaratıcılığı etkileyen faktörlerin neler olduğu, yaratıcı düşünmede ne tür değişkenlerin yer aldığı yaratıcı düşünme yeteneğinin tanınmasında ve geliştirilmesinde önemlidir. Bu faktörler arasında aile ve imgelem ele alınmıştır.

2.2.3.1. Yaratıcılık ve Aile

Çocuğun ilk eğitimi ailede başlamaktadır. Dolayısıyla aile eğitimi, tutumu, çocukları için sağladıkları yaşam deneyimleri, aile içi iletişim ve etkileşim gibi hususlar çocukların yaratıcılığını büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle yaratıcığın 3 yaşından itibaren görülüp gelişmeye başladığı düşünülürse ailenin önemi daha da artmaktadır.

Üstün yaratıcı yeteneklere sahip edebiyatçı, sanatçı, bilim adamı, yazarların otobiyografilerinde verdikleri anekdotlarda çocukluk dönemlerinde ailelerin kendi yaşam deneyimlerinde yaratıcı güçlerini destekleyen eğitsel ortamlarda nasıl yetiştiklerini ve bunun, onların yaşamlarında nasıl izler bıraktığının çarpıcı örnekleri vardır (Singer ve Singer, 1998). Çocuklarda yaratıcı potansiyelin ortaya çıkması ve gelişmesini sağlamada en önemli etmen, ailenin çocuğa verdiği eğitimidir. Bunu için aile içi iletişim, etkileşim ve paylaşımın olduğu bir ortam hazırlanması zorunludur. Dünyayı ve kendini tanımaya yönelik doğal merakla ortaya çıkan sorular, cevap bulabilmelidir. Aile tarafından uygulanacak baskı, yaratıcılığı engellemektedir. Aile içi kararlarda çocuğa söz hakkı verilmesi, öneriler sunması için teşvik edilmesi, üstesinden gelebileceği sorumlulukların verilmesi yaratıcı potansiyelin ortaya çıkıp gelişmesi açısından önemlidir. Aileler çocuklar için sağlıklı bir çevre ve ortamlar hazırlayabilmelidir.

Sungur (1992) yaratıcı kişilerin, hayat hikâyelerine ilişkin verdiği araştırma sonuçları önemlidir. Bu kişilerin çocukluk döneminde ebeveynlerden birini, daha çok babasını kaybetmiş kişiler oldukları, çağdaş bilim adamlarının %15'inin 10 yaşından

önce babalarını kaybettiklerini bu durumda çocuğun klasik sosyalleşmesinin niteliğinin değiştiği belirtilmektedir. Bu kişiler dünyayı daha az klasik koşullanma ile algılamaktadırlar. Yaratıcı bireylerin yaşadığı ev ortamı ve çevresinin diğerlerinden farklı, ailelerin sosyo ekonomik durumlarının ortanın üstünde olduğu gözlemlenmiştir. Yavuzer'in (1996) bu görüşleri destekler ve çocuğun yaratıcı olduğuna inanan bir annenin varlığının çocuğun yaratıcı yeteneğinin gelişmesinde önemli olduğu görüşündedir.

Çocukların yaratıcılık yeteneklerinin gelişiminde ailenin demokrat ya da otoriter tutumu önemli etkiye sahiptir. Baskıcı ortamda yetişen çocukların yaratıcı yetenekleri gelişmemektedir. Singer ve Singer (1998) okul öncesi dönemden orta okul sonuna kadar 63 çocuğu uzun süreli gözleme tabi tutmuşlardır. Aile çocuk ilişkisinin incelendiği araştırmada, yaratıcı olan çocukların ebeveynlerinin de hayalci, yaratıcı ve maceracı oldukları, çocuklarını ceza yerine öğretici yöntemlerle disipline ettikleri, yaratıcı ebeveynlerin günlük işleri düzenli yaptıkları, kültürel aktivitelerde bulundukları, aile teşvikinin çocuğun yaratıcı oyunlarını belirlediği sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların yaptıkları, oynadıkları oyunların gerçeğe uygun olmaması durumunda bile onlara gülmemek ya da onları ayıplamamak ve engellemek gerekir.

2.2.3.2. Yaratıcılık ve İmgelem

Yaratıcılıkla ilgili bir çok düşünme yeteneği vardır. Bunlardan bir çoğuna yaratıcılık açıklamalarına ilişkin yaklaşımlar içinde değinilmiştir. Bu nedenle burada yaratıcılık açısından önemli düşünme biçimi olarak imgelem irdelenmiştir.

İmgelem, “kendisi o anda ortada olmayan veya tam olarak algılanmamış olan bir şeyi zihinde canlandırma işi ya da yetisi, imge oluşturma yetisi” olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 1981). İmgelem bir yandan düşünme bir yandan da gözlemle ilgilidir. Birey, imgelem yoluyla önce şeyleri zihinde canlandırmakta ve daha sonra bunlardan anlam çıkarmaktadır. Gawain (1992: 15) ise imgelemi “yaşamımızda olmasını istediğimiz şeyleri yaratabilmek için hayal gücünü, düş gücünü kullanma yeteneği” olarak tanımlamaktadır.

Öncü (1989: 33), imgelem ifadesini ilk defa Ribot'un kullandığını belirtmektedir. Ancak, bunun Türkçe'de öteden beri "muhayyile" kavramı ile aynı anlamda kullanıldığını gözlemek mümkündür (Türkçe Sözlük, 1981; Develioğlu, 1990).

San (1979: 14-15), yaratıcılıkla imgelem gücü arasında yakın bir ilişki olduğunu, yaratıcılığın, sadece düşünsel yetilerden doğmayıp, duygular, duyular ve imgelem gücü gibi yetiler ve bunların birbiriyle olan bağlantılarının önemli olduğunu belirtir. Bell (1997) de imgelemi yaratıcılık açısından önemli görmektedir. Yaratıcılıkla imgelem arasındaki ilişkiye değinen Turgut (1991: 25) ise, imgelemde sevdirmeye, meraklandırma dolayısıyla da araştırmaya yönelik itici bir güç olduğunu ve bunun özgürlük ögesine haiz olduğunu belirtir. Birey, imgelemle, şeyleri gözlemler, ancak bu gözlemde kalmaz ve onlar değiştirerek, farklılıkları görerek yaratıcı bir kişilik kazanır.

İmgelem, göz önünde olmayan şeyin zihinde bir resminin yaratılması olayıdır. Öncü (1989), imgelem yeteneğinin 5 yaşından önce nadiren görüldüğünü belirtmektedir. Dikici'nin (2002) Bachtold ve Worley'den (1986) aktardığı araştırma sonuçları bu görüşü destekler mahiyettedir. İmgelem, özellikle çocuklarda oynarken, masal veya hikâye dinlerken ortaya çıkmaktadır. Bu, bir ölçüde hayal ile ilişkilidir. Gündüz düşlemelerinde imgelemin yoğun olarak kullanımı söz konusudur.

Gövsa (1998: 79-80) bu noktada hayal gücünü ikiye ayırır. Bunlardan biri temsilci hayal gücü bir diğeri de yaratıcı hayal gücüdür. Temsilci hayal gücü önceden algılanmış olan nesnenin zihinde görüntülenmesi olayıdır. Yaratıcı hayal gücü ise, önceden alınmış izlenimlerin yeni eklemelerle birleştirilmesi olayıdır. Örneğin okunan bir hikayedeki olayların zihinde canlandırılması ve bunun süslenmesi olayı veya bir ressamın bir kuşa farklı bir nesneyi resmetmesi tamamen bir imgelem olayıdır. Burada birey görüntüleri farklı kurgulardan anlatır.

2.2.3.2. Yaratıcılığın Engelleri

Her insan doğuştan yaratıcı olsa da bu yeteneği geliştirmesinde bir takım engellerle karşılaşmaktadır. Yaratıcı düşüncenin gelişmesine engel teşkil eden durumları bireysel, kültürel ve eğitimsel boyutlarda ele almak mümkündür.

Bireysel Engeller: Bir çok bireyin daha az yaratıcı olmasında ya da yaratıcı düşünceyi geliştirememesinde temel etmen alışkanlıklarının kurbanı olmasıdır. Birey eşyayı algılamak ve kavrarak belli kalıplar içinde formüleleştirir. Birey de zamanla bu kalıpların içine girer ve o kalıbın dışına çıkarak başka şekillerde algılayamaz hale gelmektedir. Rıza (2000), kalıplaşmanın yaratıcı düşüncenin gelişimine engel teşkil ettiğine önemle işaret eder. Kalıplaşma, sosyalleşme ile birlikte artmaktadır. Kalıplaşmada diğer faktörler olarak aşırıçılık ve mükemmelleşme duygusu dikkat çeker.

Ülgen (1997: 55) yaratıcılığın duygusal, algısal ve kültürel boyutları ile bir bütün olduğunu belirterek yaratıcılığı engelleyen bireyin algısal ve duygusal etmenlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

Algısal Etmenler:

Problemi gereğinden fazla daraltmanın oluşturduğu güçlük
Terimleri tanımada yetersizlik
Problemleri ayırmada güçlük
Gözlemlerde tüm duyuları kullanmadaki başarısızlık
Uzak ilişkileri görmedeki güçlük
Açık bir değerlendirmedeki güçlük
Neden ve etki arasındaki ilişki ve farklılığı algılamadaki güçlük

Ülgen'in duygusal engellere ilişkin yaptığı açıklamanın yanı sıra Rıza (1999) ve Sungur'un (1992) söz konusu engellere ilişkin açıklamalarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Duyusal Etmenler

Kendine güvensizlik
Utangaçlık
Kendini aptal yerine koyma ya da hata yapma korkusu
Belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği
Bir konu üzerinde yoğunlaşma ya da sabırla çalışmada güçlük
Aşırı öz eleştiri
Bağımlılık, meslektaşlarına güvenmeme ve denetim korkusu

Mükemmeli isteme ve uyumculuk

İlk akla gelen görüşü hemen kabul etme

Yukarıda sıralanan duysal ve algısal engellerin yanı sıra güvensizlik, anksiyete, iş stresi, gruptan dışlanma korkusu gibi hususlar da yaratıcılığın engelleri arasında sayılabilir.

Yaratıcılığa en büyük engel teşkil eden faktörlerin başında küçük yaşlardan itibaren oluşmaya başlayan engeller gelmektedir. Ayrıca, çocukların değerlendirilerek yargılanması yaratıcılığın gelişimini engellemektedir (Foster, 1997; Rawlinson, 1995). Zihin bu noktada büyük öneme sahiptir.

Zihin alışkanlıkları da engeller arasında sayılabilir. Zihin alışkanlıkları gereği her şeyin mantıksal olarak işletilmesinden yanadır. Dolayısıyla bu alışkanlıklarla çelişen her şeyi zihin reddetmektedir. Bu kalıplaşma, yaratıcılığın önündeki en büyük engeldir.

Kültürel Engeller: Kültürel engeller, bireyin toplum içinde edindiği birikimleri, kazanılan alışkanlıkları tanımlar. Gelenekler, görenekler, yazılı olmayan normlar, baskı, toplumsal beklentiler, aile tutumları gibi etmenleri kapsamaktadır.

Kültürel engeller, çeşitli boyutlarda ve kültürden kültüre değişebilen özellikler arz eder. Bazı toplumlar yaratıcılığı teşvik ederken, bazı toplumlar bunu hoş görmemektedir. Hayalin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, oyunun sadece çocuklar için, çocuklara özgü etkinlikler olarak düşünülmesi, buna karşı duygular, sezgiler, eğlenme, mizah gibi unsurların kötü olarak kabul edilmesi yaratıcılığın önündeki kültürel engellere örnektir (Rıza, 1999).

Toplumun yaratıcılık noktasında bireyleri engelleyen bir başka husus olarak De Bono'nun (1997) işaret ettiği rutinleşmedir. Taklitçilik ilk aşama olsa da toplum bu noktadan daha ileri gitmeyen ve bireyin ilerlemesini engelleyen statükoculuğu teşvik etmesi yaratıcılığa engel teşkil etmektedir. Kurumlarda rutinleşmenin teşvik edilmesi, farklılaşmalara hoş görü ile bakılmaması toplumun bireylerin önüne koyduğu engeldir.

Yenilikler ve değişimler toplumsal dengeyi derinden sarsan olaylardır. Bu tür durumda toplum, bu değişmelere ve yeniliklere mukavemet gösterebilir. Galilei (Galileo) dünyanın döndüğünü söylediğinde onun görüşlerine karşı gösterilen mukavemet, toplumsal öğretiler ve inançların derinden sarsılması demektir. Toplumsal uyum yaratıcılığın önündeki en büyük engeldir. Ailenin, çalışma ortamının ve kurumların yaratıcı düşüncelerin gelişmesinde önemli etkilere sahiptir. Farklılıkları hoş görme, her bireyi kendi içinde ilkeler çerçevesinde değerlendirme yaratıcılığın toplumda teşvik edilmesi açısından önemlidir. Değişime direnen örgütler de örgüt içindeki iş görenlerin yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Örgüt hiyerarşisinde ast-üst ilişkileri, otoriter yönetim anlayışı gibi etmeler de yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Yeterli psikolojik özgürlük ve güvenliğin sağlanamadığı ortamlarda, kurumlarda ve ailelerde yaratıcı potansiyeli geliştirmek mümkün gözükmemektedir.

Eğitimsel Engeller: Yaratıcı düşüncenin gelişimini engelleyen etmenlerin başında eğitimin geldiği bu nedenle de okullara büyük eleştiriler yöneltildiği (Açıkgöz, 1996) halde yine de yaratıcılığın geliştirilmesi okullardan beklenilmektedir. Eleştirilerin temelinde ise bireylerin yaratıcı yeteneklerinin gelişmeye başladığı dönemde, okulların öğrencileri yüklü programla karşı karşıya bırakmaları, olumsuz sınıf ve okul atmosferi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları gibi etmenler yer almaktadır.

Okulların yaratıcı düşüncenin önündeki engellerin temelinde programlar olduğunu belirten Rıza (1996), bu programların kalıplaşmış konular yığını olduğunu, bu durumun ise yaratıcılığı geliştirmek yerine engellediğini belirtmektedir. Öğretmen ve öğrencilere ağır programların belli bir süre içerisinde tamamlanmasının empoze edilmesi, bu programların tamamlanmasının tek amaç haline gelmesine neden olmakta ve yaratıcılık için iyi bir ortam yaratma, şakalaşma, mizah yapmaya zaman ayrılmamasına neden olmaktadır.

Programlar, öğrencilere bir takım bilgiler aktarma ve bazı hususlarda kültürleştirme amacıyla işlenmektedir. Bilgi çağının gerekleri olanları yerine getirmekten uzak görünmektedir. Programların zamanında bitirilmesi yönündeki zorlamalar, içeriğinin esnek olmaması, aşırı bilgi yükü, içeriğin sunumunda ağır basan

verbalizm gibi etmenler, programların yaratıcılığın önüne koyduğu engeller olarak sıralanabilir.

Yaratıcılığın önündeki en büyük eğitimsel etmenden biri ezberciliğin yanı sıra otoriter bir eğitim sistemi olmasıdır. Öğretmenin sınıf ortamında tutum ve davranışları, sınıf yönetim biçimi de yaratıcı düşüncenin gelişimine katkı sağlama ya da engelleme yönünde önemli etkiye sahiptir. Dolayısıyla, öğretmenin öğrencilere karşı olumsuz tutumu, ezbere dayalı öğretmen merkezli eğitim anlayışı öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin gelişimini engellemektedir (İpşiroğlu, 1993). Dikici' nin (2002) de resim öğretmenlerinin yaratıcı nitelikleri üzerine yaptığı araştırmada uygulanan resim dersi programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığı bulunurken, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştiremeyecek nitelikte olduğu görülmüştür. Dikici' nin bu bulguları öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışlarının yaratıcılık açısından önemli olduğunu göstermektedir. Kenç (2001) ise yaratıcılık eğitiminde öğretmen tutumunun önemine değinerek fiziki ortam ve sınıf mevcudunun yaratıcılık açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Program, içerik, öğretmen, değerlendirme yaklaşımları, sınıf atmosferi gibi öğeleriyle eğitim bireylerin yaratıcılığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin sınıftaki sınırlayıcı tutumu, farkı düşüncelere hoşgörü ile yaklaşmaması, belirsizliklere karşı tahammülsüzlüğü yaratıcılığın önündeki en önemli engellerdir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında objektif testler, çok iyi yapılandırılmış problemlerin öğretimi, değerlendirmenin öğrenciyi bilgilendirmek yerine tehdit edici unsur olarak sunulması yaratıcılığı engellemektedir.

2.2.4. Teknoloji ve Yaratıcılık

Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde de engellenmesinde de eğitim uygulamaları önemli bir yere sahiptir. Bu uygulamalar içinde teknoloji, gerek öğretim tasarımı boyutunda gerekse kendisinin yaratıcı bir ürün olması açısından dikkate alınması gerekmektedir. Teknolojinin sağlayacağı yaratıcı öğrenme çevreleri, öğrencilere fikirleri ilişkilendirme, yeni fikirler üretmelerinde hayal gücüne dayalı olarak çalışmalarına imkan sağlayan çevrelerdir.

İnformasyon teknolojileri, yaratıcı düşünceyi geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Bu noktada özellikle, insan bilgisayar etkileşimini ve arayüz tasarımını gerektiren aktivitelerin tasarlanması yaratıcı yeteneklerin geliştirilmesine katkı sağlayabilmektedir. İnformasyon teknolojileri, informasyonun görselleştirilmesi, iki boyutlu, üç boyutlu modellemelerle sanal öğrenme çevrelerinin tasarımı açısından önemlidir. Özellikle yaratıcı süreçte hazırlık aşamasında informasyon toplama, (Rıza 1999) problemi anlama, alternatifler arama, akranlarla ve uzmanlarla tartışma gibi yaratıcılığın bazı temel özellikleri göz önüne alındığında öğretim teknolojilerinin rolü daha da artmaktadır.

Görsel informasyon işleme, çoğu problemlere yaratıcı çözümler getirme ve keşifler açısından temeldir. Çok sayıda görsel informasyonun hızlı bir şekilde işleme ve uygulamaya konulmasını destekler. Teknolojiler, metinlerin, sayıların doğrusal veya doğrusal olmayan şekillerde sunumları ve müzik yayını gibi imkanlarıyla insan hafızasını genişletmekte ve informasyonun zaman ve mekan boyutlarında iletimini sağlayarak yaratıcılığın gelişimine katkı sağlamaktadır. Özellikle iki ve üç boyutlu sanal öğrenme çevrelerinin tasarımıyla, çizimler, akış şemaları, modeller, kavram haritaları sunarak doğrusal metin sunumlarında keşfedilmesi zor olan ilişkilerin görülmesini desteklemektedir. Bilgisayar tabanlı görsel sunumlar, nesneler üzerinde renk ve şekil gibi manipülasyonları desteklemektedir.

Rıza (1999: 35) eğitim teknolojisinin yaratıcılığa olan katkısını eğitim teknolojisinin öğeleri açısından ele alarak bu öğeleri; bilgi verileri, özel hedefler, ders kitapları, öğretim yöntemleri, araç gereçler, eğitim ortamı, ölçme ve değerlendirme ve öğretmen olarak sıralamaktadır. Gürol ve Tezci (2001b) McCharty'nin (1987) geliştirmiş olduğu beyin başatlığı ve yaratıcı sürecin aşamalarından yola çıkarak eğitim teknolojisinin yaratıcı düşünme sürecin oluşum aşamalarındaki işlevini Şekil'4 de görüldüğü gibi ele almaktadırlar. Bu şekildende görüldüğü gibi, beynin her çeyreği değişik işlevler üstlenmektedir. Yaratıcı oluşum bu çeyrek dilimlerde eş zamanlı gidip gelmelerle oluşan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bireye verilecek eğitimin niteliği önemlidir. Öğretim Teknolojisi gerek sağ beyin gerekse sol beyin yarım küresinin geliştirilmesinde büyük olanaklar sunmaktadır.



Şekil 4: Yaratıcı Düşünme Süreci ve Bu Süreçte Etkili Olan Eğitim Yaklaşımları

Kaynak: Gürol, Mehmet ve Tezci, Erdoğan (2001b). Flosirea Tehnologiiilor Educationale În Toate Dezvoltarile Creativitatii Cerebrale. Armata Romaniei La Început De Secol. Posibile Optiuni Sı Evolututii. -Sesiunca de Comunicari Ştiintifice- 26 Aprilie 2001, Sectiunea a IX-a, 191.

Öğretim teknolojisinin yaratıcılığın geliştirilmesindeki etkililiğini inceleyen Tezci'nin (1997) öğrenme paketleri, Rıza'nın (1999) aktardığı Mansur'un (1989) öğretim teknolojisinin yaratıcı düşünceye olan etkisi ve Ellington ve arkadaşlarından (1993) aktardığı bireysel ve grup öğretiminin yaratıcı düşünceye olan etkisi, Singer ve Singer'in (1998) hikayelerin öğretiminde teknoloji kullanımının yaratıcılığa etkisi

konulu araştırma sonuçları, Torrance'ın (1995) öğrencilere yaratıcı düşünmenin öğretimine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarından aktardıkları, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde eğitim teknolojisinin etkililiğini göstermektedir.

2.2.5. Oluşturmacılık ve Yaratıcılık

Oluşturmacı öğretim yaklaşımı, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu etki, öğrenme ortamının tasarımına ilişkin sayıtları açısından dikkat çekici görünmektedir. Öğrenme ortamında öğrenciye sağlanan özgürlük, baskıcı olmayan, empoze etme anlayışından uzak bir çevre tasarımı yaratıcı düşüncenin gelişimine zemin hazırlamaktadır.

Bilginin oluşturulması sürecinde, öğrenme çevrelerinin tasarımındaki yaklaşımlar, geleneksel iletim temelli yaklaşımlardan oldukça farklıdır. Oluşturmacı tasarımda içerik ayrıntılı olarak önceden belirlenmez. Yapılandırılmamış içerik alanlarıyla bilginin uygulanması, çok yönlü şemalar, örgütlenme ilkeleri (Spiro ve diğerleri, 1995) gibi öğrenenin bir anlayış ve bakış açısı geliştirmesi üzerine vurgu yapar. Bednar ve Diğerleri (1992: 23) oluşturmacı yaklaşımda içeriğe; “öğrenci, bir içerik alanında tartışma konularına yönelik olarak ilgili diğer alanları araştırmaya yönlendirilmesi, bireyin çeşitli bakış açılarını görmesi ve alternatif veri kaynaklarını araştırması için desteklenmesi” olarak bakarlar. İçerik bir problem çözme süreci olarak görülür. Jonassen (1995: 61) ise; içeriğin öğrenenlerde derinlemesine araştırma yapmasına, uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturmaya ve ilgili bağlamlarda olmasını vurgulamaktadır. Bu açıklamalar bilginin gerçek yaşam durumlarından izole edilmiş bir tarzda iletiminin ve hatırlanmasının ötesindedir.

Bilginin mantıksal bir yolla analizi yerine oluşturulmasına dayanan bir yaklaşım öğrencinin aktif olarak kendi öğrenmesini kontrol etmesine imkan sağlar ve o alanın uzmanı gibi düşünmesi için teşvik eder. Çok yönlü bakış açıları, öğrenenin değişik perspektiflerden bakmasına, ilişkileri görmesine, alternatifleri keşfetmesine yardımcı olacaktır. Bu, öğrenenleri belli bir kalıba sokmaktan alı koymaktadır. De Bono (1997) ve Rıza (2000) yaratıcılığın önündeki engellerden biri olarak “kalıplaşma”ya dikkat çekmektedirler. Bir probleme yönelik çeşitli bakış açılarını öğrenmenin bireyi kalıplaşan düşünceden kurtarır. Rıza (2000: 7), yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için

yaşamın her yönü ile ilgili en yeni, bol ve değişik kaynaklara ulaşılmasına vurgu yapmaktadır.

İçeriğin esnek, güvenilir ve ilgili bağlamlarda sunumu, öğrenenin bunları kendi deneyimleri ile birleştirmesini ve kendi kişisel anlayışı içine yerleştirmesini desteler. Eğitimde esnek bir çevre ve öğrenme materyali, öğrenenlerin kalıpcılıktan kurtarılmasına yardımcı olmaktadır. Yaratıcılık, ıraksak düşünmeyi ihtiva ettiğinden (Torrance, 1968; Arık, 1987; Rıza, 1999) öğrenenlere çok yönlü bakış açılarının sunumu öğrenenlerin kendi düşüncelerinin ötesindeki ilişkileri görmesini, yenilikleri keşfetmesini destekleyecektir. Böylece, öğrenen, bir yandan değişik bakış açılarıyla fikirler arasında ilişkileri kavrarken bir yandan da kendini belli bir düşüncenin içinde sınırlandırmayacaktır. İçeriğin esnekliği, öğrenme ortamında görevlere de esneklik sağlar. Esneklik ise, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli bir etmendir. Yapılandırılmamış içerik, öğrenenlerin yeni ve farklı ilişkiler keşfetmesini sağlayacaktır.

Geleneksel yaklaşımda öğretmen, bilginin tek kaynağı ve ileticisi, öğrenci de bilginin pasif alıcısıdır. Öğretmen bu rolüyle zorlayıcı ve sınırlayıcıdır. Öğrencinin söz konusu konu alanıyla ilgili gerekli bilgiyi depolamasında temel olarak sorumluluğu yüklenmektedir. Öğretmen, bu durumda öğretim ortamında psikolojik özgürlük ve güven sağlamada başarısız olmaktadır. Oysa Brooks ve Brooks'un (1993) oluşturmacı öğretim açısından öğretmenin, öğrencilerin özerkliğini ve girişimini destekleme, öğrencilerin merak ve ilgisini artırma, artırıcı sorulara yönlendirme ve soru sormalarını destekleme, öğrencilere benzetme, ilişki kurma ve yaratmaları için zaman verme, sınıflandırma, analiz etme, tahmin etme, yaratma, keşfetme gibi görevlere yönlendirme gibi öğrenme ortamındaki stratejilerine ilişkin altını çizdiği bu hususlar yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi açısından önemlidir. Yaratıcılık açısından öğretmen-öğrenci ilişkisinin doğasını Torrance (1968: 10), zengin, heyecan verici, teşvik edici, problemleri bilimsel olarak araştırmada gerekli işaretleri sunmak olarak açıklamaktadır. Yaratıcı çocuklar daha özgür ve bağımsızdırlar. Geleneksel disiplin anlayışı açısından bu öğretmenler için genelde bir problem olarak algılanmaktadır. Bu durumda, öğretmenler sınıf disiplini sağlamak için daha katı ve otoriter tutum içine girerek öğrencileri sınırlamaktadır. Öğretmen dışsal motivasyon yerine öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirmesi, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi

bakımından önemlidir. Oluşturmacılık öğrencilerin dışsal motivasyonları yerine içsel motivasyonlarının harekete geçirmeye vurgu yapmaktadır.

Serbestlik ya da demokratik ortam yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde bir diğer önemli etkidir. Bu nedenle, öğretmen, teorik bilginin kaynağı olarak hareket etmekten ziyade bir rehber gibi hareket etmelidir. Fikirleri empoze etmek yerine, öğrencinin araştırıcılığını desteklemelidir.

Bireylerin bilgiyi, ön bilgi ve anlayışlarına dayalı olarak oluşturduğu anlayışı çerçevesinde teknoloji özellikle bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkileşimlilik özelliği ve sağladığı yapılandırılmamış çevrelerle öğrenmeye destek sağlar. Solomon (2000) oluşturmacılığın yaratıcı düşünceyi geliştirmede katkı sağladığını belirterek, öğrenme ortamında etkileşimli teknolojilerin kullanımını önerir. Bu, öğrencilerin çeşitli şeyleri manipüle etmesine imkan sağlamaktadır. Oluşturmacı öğretim tasarımı da teknoloji, problem çözmede işbirlikli süreçlerle bilginin öğrenciler tarafından oluşturulmasını, öğrenmenin ilgili ve anlamlı bağlamlarda olmasını ve öğrenmeyi öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin yüksek düzey bilişsel aktivitelere angaje olmasını desteklemektedir. Teknoloji, öğrencilere fikirlerini sunmada, başkalarıyla iletişim kurmada ve ürünler meydana getirmede araç olarak yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin işbirlikli çalışmasını ve öğrenmesini, bilgiyi paylaşmasını ve bilgiyi manipüle etmesine imkan sunmaktadır (Jonassen, 1994a; Bednar ve diğerleri, 1992).

Jonassen'e (1995: 61) göre oluşturmacı öğretim tasarımı da teknoloji; "öğrenenleri bilişsel öğrenme stratejilerine, kritik düşünme yeteneklerine angaje eden kopya edilebilir ve uygulanabilir tekniklerden oluşmaktadır Öğrenme teknolojisi, öğrenenlerin anlam ve bilgi oluşturmaya angaje olmalarını sağlayan herhangi bir çevre ya da etkinliklerin tanımlanabilir setidir. Öğrenenlere birincil kaynaktan bilgi sağlama, çok yönlü bakış açıları sunma, problemleri gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirme, sosyal ve bireysel çalışma gibi kullanımlarda oluşturmacılığı desteklemektedir. Oluşturmacılığın eğitim teknolojisi perspektifi yaratıcı düşüncenin geliştirilmesini destekler nitelik arz etmektedir.

Oluşturmacı öğretim tasarımının yaratıcı düşüncenin gelişimine olan bir diğer katkısı da değerlendirme yaklaşımıdır. Oluşturmacı öğrenme anlayışının bilginin dışsal bir gerçeklik değil, bireyin deneyimleri ve inançlarıyla oluşturduğu görüşüne dayandığı düşünüldüğünde değerlendirme noktasında da geleneksel yaklaşımdan farklı olduğu açığa çıkmaktadır. Oluşturmacı değerlendirme yaklaşımı, öğrencinin öğrenmesini dolaylı değil doğrudan ölçmektedir ve sürecin bir parçası olarak işe koşulmaktadır (Bednar ve diğerleri 1992). Oluşturmacı yaklaşımda otantik ve performansa dayalı değerlendirme yaklaşımı kullanılmaktadır. Oluşturmacılığa göre, öğrenme, bilimsel sonuçlar üretme değil, bu sonuçların üretildiği süreçtir. Bu nedenle ürünlerde üretildiği bağlamlarda değerlendirilir (Jonassen, 1992). Bu noktada süreç üzerine odaklanan bir değerlendirme yaklaşımı, öğrenenleri dışsal değerlendirmenin baskısından kurtarmaktadır.

Öte yandan, oluşturmacı perspektiften ölçme ve değerlendirme geleneksel sınav sistemlerinin karşısındadır. Değerlendirmede yapılandırılmamış ya da veya kötü yapılandırılmış problemlere odaklanılır. Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde yapılandırılmamış ya da kötü yapılandırılmış olarak ifade edilen ıraksak düşünceyi geliştiren görevler ya da sorular üzerine vurgu yapıldığı (Guilford, 1950; Rouquette, 1992) göz önüne alındığında, bu bakış açısı ile oluşturmacılığın örtüştüğü görülmektedir. Diğer taraftan “analiz, sentez, değerlendirme” gibi yüksek düzey düşünme yetenekleri üzerine odaklanan bir öğretim ve değerlendirme yaklaşımı (Jonassen, 1992) yaratıcılık için gerekli olan kritik düşünme süreçlerini ve bilgi birikimini destekler. Oluşturmacı anlayışın bir yansıması olan yapılandırılmamış problemler bu noktada ıraksak düşüncenin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalar bölümünde, bu araştırmayı destekleyen ya da araştırmaya ışık sağlayan literatürdeki oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık alanında yapılan araştırmalar tarih sırasına konularak sonuçlarıyla birlikte sunulmuştur.

2.3.1. Oluşturmacı Öğretim Tasarımı İle İlgili Araştırmalar

Summers ve Kruger (1994), “Fen Bilgisinde İlkokul Öğretmenlerinin Konu Alanı Bilgisini Geliştirmeye Yönelik Boylamsal İnceleme” konulu yaptığı araştırmada ilkokul öğretmenlerine güç ve enerji konusunu oluşturmacı yaklaşım ve yaygın bir anolojinin kullanımıyla öğretimi amaçlamıştır. Araştırmada 53 ilkokul ve orta okul öğretmeni üzerinden veriler elde edilmiş ve iki yıl süreyle araştırma devam etmiştir. Araştırma için oluşturmacı modelde materyaller hazırlanmıştır. Örneklem, hizmet içi eğitim kursunda olanlar (20 öğretmen güç, 9 öğretmen enerji) ve okullarda görev başında rehberlik yapılan grup (11 öğretmen güç, 13 öğretmen enerji) olarak ayrılmıştır. Veriler nitel yaklaşımla analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları özetle: Uygulamadan önce hemen hemen bütün öğretmenlerin güç ve enerji konusunda çok az bilgi ve anlayışları olduğu, öğretimi izleyen süreçte öğretmenlerin bilimsel bir bakış açısına doğru ilerledikleri, bazı kavramların daha kolay özümsemiştiği ve öğretmenlerin hem genel hem bilimsel kavramları hatırladıkları şeklindedir.

Duncan (1996), meslek yüksek okulu yazma sınıflarında bilişsel çıraklığın öğretimsel metotlarının (özellikle sesli düşünme, modelleme ve formatlama) birleştirilmesinin etkililiğini incelemek amacıyla yaptığı deneysel araştırmada iki deney (formatlamayla modelleme ve modellemesiz formatlama) ve bir kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırmada niceliksel ve niteliksel araştırma metotları birleştirilmiştir. Öntest-sontest CAAP Yazma Yetenekleri Testi, öntest-sontest yazılı sınav puanları, sınıf gözlemleri, öğretimi görüşmeleri ve öğretici dergiler verileri oluşturmuştur. Araştırma yaklaşık 14 hafta sürdürülmüştür. Yazılı sınavlar, değerlendirme yönergesine göre puanlanmıştır. Araştırmada veriler 82 öğrenci üzerinden elde edilmiştir.

Araştırmanın bulguları özetle: Öğrencilere yazma yeteneklerinin öğretiminde bilişsel çıraklık metodunun sontest puanlarının (birleştirme, mekanizma ve retorik boyutlarında) kontrol grubu öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.05$) gözlenmiştir. Araştırmanın niteliksel bulgularında ise sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler yöntemin öğrenciler üzerinde etkili olduğu, modelleme

aktivitelerine öğrencilerin dikkat gösterdiği ve öğrenci tepkilerinin modellen yararlı olduğunu göstermiştir. Modellemenin hem iyi hem de kötü yapılandırılmış teknik yetenekler, matematik, okuma ve yazma öğretiminde etkili bir öğretimsel teknik olduğu görülmüştür.

Osberg (1997), “Uygulamada Oluşturmacılık: Sanal Dünyada Anlam Oluşturma” konulu yaptığı doktora çalışmasında orta okul biyoloji sınıfında sanal öğrenme çevresinin geliştirilip uygulanmasıyla geleneksel oluşturmacı olmayan uygulamaların öğrencilerin anlam oluşturma ve bilgi oluşturma süreci üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya, yaşları 12 ile 14 arasında değişen 88 öğrenci katılmıştır. Araştırmada oluşturmacı öğretim ilkelerinin uygulandığı deney grubu, geleneksel öğretimin uygulandığı ve hiçbir öğretimin yapılmadığı kontrol gruplarından oluşan bir deney deseni geliştirilmiştir. Araştırma dört hafta devam etmiş, veri toplama araçları olarak da bir objektif test ve kavram haritası kullanılmıştır. Kavram haritası, hazırlanan değerlendirme yönergesine göre (rubrik) değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları özetle: Oluşturmacı ve geleneksel eğitim yaklaşımının öğrenci performansı açısından birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymadığı görülmüştür. Ancak, oluşturmacı yaklaşımın uygulandığı grubunun performanslarının öğretim yapılmayan grubunkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Nicel verilerin analizi sonucunda yapılan karşılaştırmada tüm grupların öntest-sontest puanları arasında sontestler lehine anlamlı sonuçlar kaydedilmiştir. Kavram haritası puanlamaları tüm grupların öntest-sontest karşılaştırmalarında sontestler lehine anlamlı sonuç bulunmuştur. Anketten elde edilen veriler öğrencilerin sanal öğrenme çevrelerinden çok hoşlandığını göstermiştir.

Cash, Behrmann, Stadt ve McDaniels (1997), “Kolej Otomotiv Teknoloji Sınıflarında Bilişsel Çıraklık Öğretim Metotlarının Etkililiği” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, kolej otomotiv teknoloji öğrencilerine informasyonu öğrenme ve problemleri tespit etmelerine yardımcı olmak için bilişsel çıraklık öğretim metotlarının gelişmiş bir metot sunup sunmadığını araştırmaktır. Bu amaçla, otomotiv problemlerinin nasıl çözüleceğini öğrencilere öğretmede bilişsel çıraklık modeli ile geleneksel ders metodunun karşılaştırıldığı 8 haftadan oluşan yarı deneysel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, yaşları 19 ile 49 arasında değişen 26 (14 kontrol ve

12 deney) kolej otomotiv teknoloji öğrencileri üzerinden yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli bir test kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları özetle: İklimlendirme informasyonu konusunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında öntest sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak deney ve kontrol grubuna uygulanan ikinci sontestin öntest ile karşılaştırılmasında kontrol grubunda anlamlı sonuç bulunmazken deney grubunda ikinci sontest lehine anlamlı sonuç ($p = .0117$) bulunmuştur. İki sontest uygulamasında (ikinci sontestten dört hafta sonra) her iki grupta da anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Makine bakım işlemlerine ilişkin olarak yapılan karşılaştırmalarda deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında anlamlı farklılık bulunmazken, grup üzerinde zaman etkisinin noktasında deney grubu lehine anlamlı sonuç ($p = .001$) bulunmuştur. Öntestler hariç bilişsel çıraklı öğretimin uygulandığı deney grubun aritmetik ortalamalarının kontrol grubundan anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur.

Samaras ve Gismondi (1998), hizmet öncesi öğretmenlerini mesleki eğitim alanına hazırlamada ve desteklemede Vygotsky'nin tanımladığı sosyo-kültürel bağlamının etkisini araştırmışlardır. Bunun için hazırlanan program; öğretmenlere programı uygulamalarında yeterli deneyim sağlamayı, eğitim olayını desenleyecek ve uygulayacak fırsat vermeyi ve kursun sonunda uygulamalar yapmayı içermiştir. Araştırmada öğrencilerin ünite değerlendirmeleri, makaleler planlama, alan gelişim raporları, kendini değerlendirme raporları, bire bir yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri birincil veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İçerik bilgisine ilişkin ön ve son kavram haritaları, ünite planlarının video ve poster sunuları, planlamaya ilişkin fikirlerin ön ve son kavram haritaları ikincil veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada 13 hizmet öncesi öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları özetle: Durumlu öğrenmeyle ilgili olarak hizmet öncesi öğretmenlerin deneyim kazandıkları, metotlar konusunda daha iyi anlayış elde ettikleri saptanmıştır. Metotlar dersinde çok sayıda biçimlerde teoriyle uygulamayı birleştirmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bulgular, hizmet öncesi öğretmenlerin bu yaklaşımdan memnun olduklarını göstermiştir.

Liu (1998), bir multimedya tasarım çevresi olarak öğrenen temelli bilişsel çiraklığın lise öğrencilerin tasarım bilgisini öğrenme ve motivasyonlarını nasıl desteklediğini araştırdığı deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma hem nitel hem nicel olarak 1995-1996 yıllarında yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 14 erkek ve 7 kız olmak üzere toplam 21 kişiden oluşmuştur. Araştırma toplam 18 hafta sürdürülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Motivated Strategies For Learning Questionnaire, öğrencilerin multimedya tasarım yeteneklerini nasıl kazandıklarını ve kullandıklarını belirlemek için bir proje tasarım ölçeği geliştirilmiştir. Gözlemler 18 hafta boyunca devam etmiş, görüşmeler ise öğrencilerin düşünme süreciyle ilgili olarak yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları özetle: Motivasyon anketinden elde edilen verilerde, içsel amaç yönelimlilik, görevin önemi, öz yeterlilik boyutlarında anlamlı bir fark ($p<.01$) bulunmuştur. Motivasyonla ilgili olarak yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçlarda ise; öğrencilerin yaptıkları işle çok ilgilendikleri gözlenmiştir. Tasarım yeteneklerinin gelişimi ile ilgili olarak yapılan ontest-sontest ANOVA karşılaştırmalarında planlama, araştırma, fikirleri ilişkilendirme, dinleyici ve işbirliği boyutlarında sontestler lehine anlamlı sonuçlar ($p<.01$) kaydedilmiştir.

Tynjälä (1999), “Uzmanlık Bilgisine Doğru: Üniversitede Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Çevresi Arasında Bir Karşılaştırma” konulu Flandya, Jyväskylä Üniversitesinde 1995 yılında yarı deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma eğitim psikolojisi dersinde öğrencilerin geleneksel ve oluşturmacı öğrenme çevrelerinde öğrenme sonuçlarını; öğrencilerin öznel öğrenme deneyimleri, kavramsal değişme ve geleneksel sınavla ölçme olarak üç farklı bakış açısından test edilmiştir. Araştırmanın deney grubuna 15, kontrol grubuna ise 13 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın bulguları özetle; Oluşturmacı ve geleneksel grup öğrencilerinin öğrenme deneyimlerinin temel kategorileri olarak bilgi edinimi, düşünmenin gelişimi ve yeteneklerin kazanımı boyutlarında yapılan karşılaştırmada aralarında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Geleneksel sınav sorusuna kontrol grubu öğrencilerinin daha uzun ve detaylı cevaplar yazdıkları gözlemlenirken kavramsal gelişim boyutunda gruplar arasında bir fark olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin öznel öğrenme deneyimleri ile ilgili olarak deney grubu öğrencileri ile

kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Oluşturmacı gruptaki öğrencilerin %80'i kursun düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtirken kontrol grubu öğrencilerden yalnızca %15'i bu düşüncüyü paylaşmışlardır.

Wegerif, Mercer ve Lyn (1999), “Sosyal Etkileşimden Bireysel Çıkarsamaya” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma, bir program geliştirip bir okulda uygulanması ve arkasından bu programın iki farklı okul sınıfında uygulama olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmada açıklayıcı konuşma kurallarının muhakeme problemlerini çözüp çözmemeye yardımcı olup olmadığı araştırılmıştır. Yaşları on olan 23 deney ve 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluşan örneklem grubundan veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Raven's Coloured Progressive Matrices testi uygulanmıştır.

Araştırmanın bulguları özetle: Deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarından yüksek olduğu, bunda açıklayıcı konuşmanın muhakeme testleri üzerinde puanları artıracak bir çizgi yakaladığını göstermiştir. Ortak değişkenlik analizi sonucunda deney ve kontrol grubu puanları arasında istatistiksel anlamlılık bulunmamıştır. Bireysel performanstaki değişimlerde ise, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Kim ve Janet (2000), oluşturmacılığı vurgulayan ve hizmet öncesi ilkökul matematik öğretmenlerinin kullanmış oldukları multimedya öğretim stratejileri konusundaki kararları araştırmak ve ölçmek amacıyla Mid Western Üniversitesinde 28 ilkökul öğretmeninden oluşan bir örneklem grubu üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırmada oluşturmacılığın vurgulandığı ve problem çözmede multimedya kullanıldığı bir program tasarlanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin video disk deneyiminin matematik öğretme ve öğrenmede oluşturmacı anlayışı nasıl geliştirdiği, sınıflarda bu oluşturmacı anlayışı nasıl yansıttıkları ve modellemeye nasıl destek verdiği araştırılmıştır. Yedi haftalık Adventures of Jasper Voulbury video tabanlı hikâye sürecinde karmaşık yaşam problemlerini ele alan referans noktalı eğitim sağlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir öğretim stratejisi testi ve bunun için yönerge geliştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları özetle: Matematik deneyimi ve uygun içeriği kullanma isteği boyutunda öğretmenler açık uçlu ve öğrenci merkezli öğrenmeye fırsat sağlamışlardır (ranj; 0-3 ve $\bar{X} = 1.71$). Öğrencilerin, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını destekleyecek ders planlarının boyutlarını ölçmek ve manipulasyonlar, diyagramlar, bilgisayar teknolojileri ya da alternatif sunular gibi öğretim materyallerini kullanmaya yönelik istekler boyutlarında sonuçlar, orta düzeyde destekler nitelikte olduğu bulunmuştur.

Richardson ve Turner (2000), “Sanal Öğrenme Çevreleri Kullanarak Öğrencilerin Öğrenme Deneyimlerinin Geniş Ölçekli Lokal Bir Değerlendirmesi” konulu araştırma yapmışlardır. Araştırmada; SÖÇ (sanal öğrenme çevreleri) kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin niteliğini değerlendirmek, SÖÇ kullanarak öğrenci deneyimlerinin bilişsel, sosyal ve duygusal boyutlarını incelemek, öğrenciler ve öğretmenler için önemli olan faktörleri ve konuları keşfetmek amacıyla fenomenolojik metodolojiye değerlendirmeyi yerleştirmek, SÖÇ kullanarak anlamlı öğrenme deneyimlerini kolaylaştıran görevlerde öğretmenlerin deneyimlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma, formatif, summatif ve aydınlatıcı boyutlardan oluşan karışık bir değerlendirme sistemi tasarlanmıştır. Araştırma Staffordshire Üniversitesinde 292 öğrenci ve 29 öğretici üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları özetle: Görüşme sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğu, geleneksel öğrenme çevresinin yüz yüze ders ve seminerler gibi niteliklerin devam ettirildiği süreç noktasında olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Cinsiyet açısından öğrenme deneyiminin niteliği konusunda kız ve erkekler arasında yapılan karşılaştırmada erkek öğrenciler lehine ($p < 0.05$) ve yeterlilik ve anlayış konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ($p < 0.001$) bulunmuştur. Motivasyon yönelimi ve SÖÇ’lerinin algılaması ile ilgili olarak dışsal motive edilen öğrencilerin başkalarıyla birlikte çalışmayı tercih ettikleri, görev yönelimli çalışan öğrencilerin SÖÇ’leri konusunda olumlu bir anlayışa sahip oldukları gözlenmiştir.

Greene (2001), doktora tezi olarak “Lise Fen Öğrencilerinin Hypermedia Araştırma Projelerinin Öğrencilerini İşbirlikli Üretimi Sunumu Üzerine Grafik Örgütleyicilerin Etkisi” konulu yaptığı deneysel araştırmada grafik organize edicinin

kullanımı ile öğrencinin oluşturduğu hypermedia dokümanının niteliği arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin hypermedia üretimleri ve bu üretimlerin sunumlarına yönelik performanslarını ölçmek amacıyla yönergeler (rubriks) geliştirilmiştir. Araştırmada 31 öğrenci kontrol 29 öğrenci ise deney grubunda olmak üzere toplam 60 öğrenci üzerinden veri toplanmıştır.

Araştırmanın bulguları özetle: Grafik organize edici kullanımının öğrenci hypermedia dokümanının niteliğini anlamlı ölçüde artırmadığı bulunmuştur. Grafik organize edicinin öğrencilerin ürettiği Web sitelerinin niteliğini öğrenciler arasındaki işbirliğini ve öğrenci sunumlarının niteliğini anlamlı ölçüde artırmadığı görülmüştür. Ancak çoktan seçmeli test sonuçları deney grubu lehine anlamlı sonuçlar kaydettiğini göstermiştir.

Şahin-Yanpar (2001a), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı yaklaşımın Otantik Değerlendirme Süreçlerini kullanarak Öğrenciler Üzerinde Etkisinin Belirlenmesi” konulu yaptığı araştırmasında İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında; ders süreci yönünden ne gibi farklılıklar vardır?, ünite hakkında yazılı açıklamalar yönünden ne gibi farklılıklar vardır? ve oluşturmacı yaklaşımın kullanıldığı grupta öğrencilerin portfolyoları konusundaki değerlendirmeleri nasıldır? sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada nitel yaklaşım uygulanmış ve veri toplama araçları olarak gözlem kayıtları, dosya incelemeleri, resimler ve kompozisyonlar kullanılmıştır. Araştırmada 30 öğrenci deney ve 34 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 64 öğrenci üzerinden veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın bulguları özetle: Deney ve kontrol grubunun ünite hakkında hazırlanan yazılı açıklamalar yönünden ünitenin başında ve sonunda gruplar arasında fark bulunmamıştır ancak ilişkileri ve uygulamaları ifade etme açısından deney grubu başarılı bulunmuştur. Öğrencilerin kendi portfolyoları konusundaki değerlendirmesi nasıldır? Sorusuna ilişkin olarak ise öğrencilerin dosyalarında çok farklı materyalleri olduğu ve derse motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin-Yanpar (2001b), “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi” konulu yaptığı araştırmada “oluşturmacı

yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde öğrenciler üzerindeki çok yönlü etkisini tespit etme”yi amaçlamıştır. Araştırmada, niteliksel ve niceliksel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Niceliksel olarak gözlem ve görüşme yapılmış niceliksel olarak da deneysel yöntemle veri toplamak için başarı testi, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ve akademik benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, Ereğli’de devlet ve özel ilköğretim okulu 5. sınıflarda yapılmıştır. Devlet okulunda 43 öğrenci deney, 37 öğrenci kontrol, özel okulda 25 öğrenci deney, 23 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 128 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmanın bulguları özetle: Gerek özel gerekse devlet okulunda oluşturmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre anlamlı derecede farklı olduğu, devlet okulunun duyuşsal açıdan oluşturmacı yaklaşımın öğrencilerin tutumları olumlu yönde geliştirdiği gözlenmiştir. Öğrencilerin ders süreci açısından deney gruplarının son derece aktif oldukları, deney grubu öğrencilerinin kontrol gruplarından daha başarılı ($p < 0.05$) olduğu yönünde sonuçlar bulunmuştur.

2.3.2. Yaratıcılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yaratıcılık ile ilgili olarak yapılan araştırmalar 1900’lü yıllara (Sungur, 1992) kadar geriye gittiği görülmektedir. Ancak eğitim teknolojisi uygulamalarıyla eğitimde yaratıcılığı geliştirmeye ilişkin yapılan çalışmaların yeni olduğu görülmektedir. Özellikle yaratıcı düşünceyi ölçmek üzere geliştirilen testler ve bu testlerin eğitimde kullanılmasıyla alanda yapılan çalışmaların artmaya başladığı görülmektedir. Ancak, bu yapılan araştırmalar genelde öğretim tasarımı nesnelci yaklaşımın uygulamaları olduğu görülmektedir. Eğitim teknolojisinde oluşturmacı yaklaşım uygulamalarının yaratıcı düşünceye olan etkilerine ilişkin araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, bu bölümde eğitim teknolojisinin kullanımıyla yaratıcı düşüncenin geliştirilmesini ele alan araştırma bulgularına yer verilecektir.

Aksu (1988), “Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Öğretim Yöntemi ve Cinsiyetin Fen Başarısı, Mantıksal ve Yaratıcı Düşünme Yeteneğine Etkileri” konulu yaptığı araştırmada 69 kız ve 62 erkek olmak üzere toplam 131 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırmada laboratuvarlı fen öğretim yöntemi ile takdir ağırlıklı fen öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme yetenekleri üzerine etkileri incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları özetle: Yöntemin yaratıcı düşünme yeteneği üzerinde ana etkileri açısından herhangi bir istatistiksel anlamlılık bulunamamıştır. Fakat yöntemin yaratıcı düşünme üzerindeki etkileşimi anlamlı (0,05) bulunmuştur.

Rıza'nın (1997) Mansur'dan (1989) aktardığına göre Mansur, "Öğretim Teknolojisinin Yaratıcı Düşünceye Olan Etkisi" konulu yaptığı araştırmada matematik öğretiminde öğrenme paketi kullanmış ve bunun yaratıcı düşünmeye etkisi incelemiştir. Araştırma, 71'i kontrol ve 77'si deney grubunda olmak üzere toplam 148 öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sözel ve şekilsel formları kullanılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlenirken deney grubunda 36 saydamdan oluşan teyp+tepegöz, bülten tahtasında kullanılan 10 takım materyal ile teyp, 6 saydamlık programlı öğretim ile hazırlanan yazılı materyal ve 35'er dakikalık 3 ders için hazırlanmış 12, 10 ve 9 saydam ile teybe kaydedilmiş ses, müzik efektiyle ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun testin sözel ve şekilsel formundan aldığı puanlarda kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur.

Singer ve Singer (1998), hikâye öğretiminde teknoloji kullanımının çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede Singer ve Singer (1998: 250) Meringof'un yaptığı araştırma sonuçlarından aktardıklarına göre; Meringof çocuklara radyo ve televizyon programları ile resimli kitaplar vererek bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulguları özetle; çocukların radyo dinledikten sonra daha yaratıcı resimler çizdikleri, televizyon izledikten sonra çizdikleri resimlerin görsel açıdan daha iyi ve farklı olduğu yönündedir.

Ömeroğlu (1990), yaratıcı drama eğitiminin 5-6 yaşındaki anaokulu çocuklarının sözel yaratıcılıklarına olan etkisini araştırmıştır. Yaratıcı drama eğitimi hareketle ilgili çalışmalar, pandomim, rol oynama ve doğaçlama, yaratıcı hikâye ve dramatizasyon etkilerini kapsamıştır. Yaratıcı drama eğitimi, haftanın üç günü serbest saat etkinlikleri ve kahvaltının bitiminden sonra en fazla altı kişiden oluşan gruplar halinde yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçları özetle: Deney grubunun sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı derecede farklılık gösterirken, kontrol grubu anlamlı bir

farklılık göstermemiştir. Kontrol grubu ile deney grubu öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<.05$) bulunmuştur. Bu farklılık yaratıcı drama eğitiminin etkisi olarak açıklanmıştır.

Suvarioğlu (1994), çalışanlar için geliştirilmiş kısa süreli “Yaratıcı Düşünme Eğitim Programının Etkililiği” konulu doktora tezinde çalışanlardan ve öğrencilerden oluşan iki grup deneğe 3 günlük bir program uygulamıştır. Araştırmada dört deneysel grup (iki grubu oluşturan üniversite son sınıf öğrencileri, $n=24$; 2 grup çalışanlar, $n=19$), 2 kontrol grup (1 grup üniversite öğrencileri, $n=13$ ve bir grupta çalışanlar, $n=8$) ve bir pilot grup ($n=6$) oluşturulmuştur. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B paralel formları kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları özetle: Deney grubu öntest–sontest akıcılık, esnekli ve özgünlük puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken kontrol grubunun öntest–sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan bir farklılık bulunamamıştır. Sonuçlar kısa süreli yaratıcı düşünme programının yaratıcı düşünceyi geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Ford (1996), “Çeşitli Sosyal Alanlarda Bireysel Yaratıcılık Faaliyetlerinin Bir Teorisi” isimli makalesinde, yaratıcılığa ilişkin alanlarda yapılan deneysel araştırmaları, isim ve tarih belirterek sıralamıştır. Bu çalışmada yaratıcılığı kolaylaştıran faaliyetin amaç ve amaçlara yönelik etkililiği; yaratıcılık, çeşitlilik, özgürlük, başarı, üstünlük, amaçlar üzerindeki etkiler, etkili liderlik, akılcılık, yaratıcı olmaya yönelmeler gibi alt başlıklarda yapılan çalışmaları ve çalışmaları yapan araştırmacıların isimleri sunulmuştur. Bir başka boyut olarak yaratıcılığı kolaylaştıran beklentiler ve duygular ve son bir boyut olarak yaratıcılığı kolaylaştıran bilgi ve yetenekler olarak sıralanmıştır.

Tezci (1997), “Öğrenme Paketleri ile Hazırlanan Çocuk Hikayelerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık, Başarı ve Tutumlarına Etkileri” konulu yaptığı yüksek lisan tezinde Türkçe dersinde öğretim materyali olarak kullanılan hikayelerin öğrenme paketleriyle hazırlayarak öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma İzmir İnkılap İlköğretim okulunda hem deney

(33) hem de kontrol (33) grubunda eşit sayıda olmak üzere toplam 66 öğrenci üzerinden veri elde edilmiştir. Araştırmada yaratıcı düşüncenin gelişimini ölçmek üzere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları özetle: Deney ve kontrol gruplarının öntest karşılaştırmalarında testin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney grubu öntest-sontest ve kontrol grubunun öntest-sontest akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<.05$) bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<.05$) bulunmuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın amacı ve alt amaçları çerçevesinde denenceler, model, evren ve örneklem, oluşturmacı öğretim tasarım programı, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü incelenmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı; ilköğretim beşinci sınıfta “Türkçe” dersinde “hikâye” öğretimi ve “Sosyal Bilgiler” dersinde “demokrasi” konusunun öğretiminde oluşturmacı öğretim tasarımı uygulaması ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcılıklarına, bilgi oluşturma sürecine, hikâye ve değişik yazma performanslarına olan etkililiğini belirlemek.

Yukarıda ifade edilen genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Türkçe dersi kapsamında hikâye öğretimi ve demokrasi konusunun öğretiminde oluşturmacı öğretim tasarımı uygulaması ile geleneksel öğretim yöntemi uygulaması sonucunda öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme yetenekleri arasında fark olup olmadığını belirlemek.
2. Türkçe dersi kapsamında hikâye öğretiminde oluşturmacı öğretim tasarımı uygulaması ile geleneksel öğretim yöntemi uygulaması sonucunda öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında performansları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.
3. Türkçe dersi kapsamında hikâye öğretimi ve demokrasi konusunun öğretiminde oluşturmacı öğretim tasarımı uygulaması ile geleneksel öğretim yöntemi uygulaması sonucunda öğrencilerin değişik yazma çalışmalarında performansları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

4. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde oluşturmacı öğretim tasarımıyla ve geleneksel yöntemle öğretimi yapılan hikâyelere ilişkin olarak öğrencilerde kavramların içeriğinin nasıl geliştiğini belirlemek.

3.2. DENECELER

Araştırmada yukarıda belirtilen alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

3.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

Hikâye ve demokrasi konusunun öğretimi çerçevesinde çeşitli yazma çalışmalarının yapıldığı bu araştırmada iki grup bulunmaktadır. Bu gruplar; oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubudur.

1. Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun sözel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük) öntest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
2. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun sözel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük) öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır.
3. Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun sözel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük) öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır.
4. Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun sözel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük) sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

3.2.2. İkinci ve Üçüncü Alt Amaca İlişkin Denenceler

Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin;

1. Hikâye yazma (yapı, olay örgüsü-nedensellik, organizasyon, kompozisyon ve yazım, imla, noktalama),
2. Hikâyelerde karşılaştırma görevlerine yönelik yazma (özellikler, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, sonuca ulaşma ve organizasyon),
3. Hikâyelerde çıkarsama görevlerine yönelik yazma,
4. Özet yazma,
5. Demokrasi konusunda ikna edici yazma performansları açısından deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

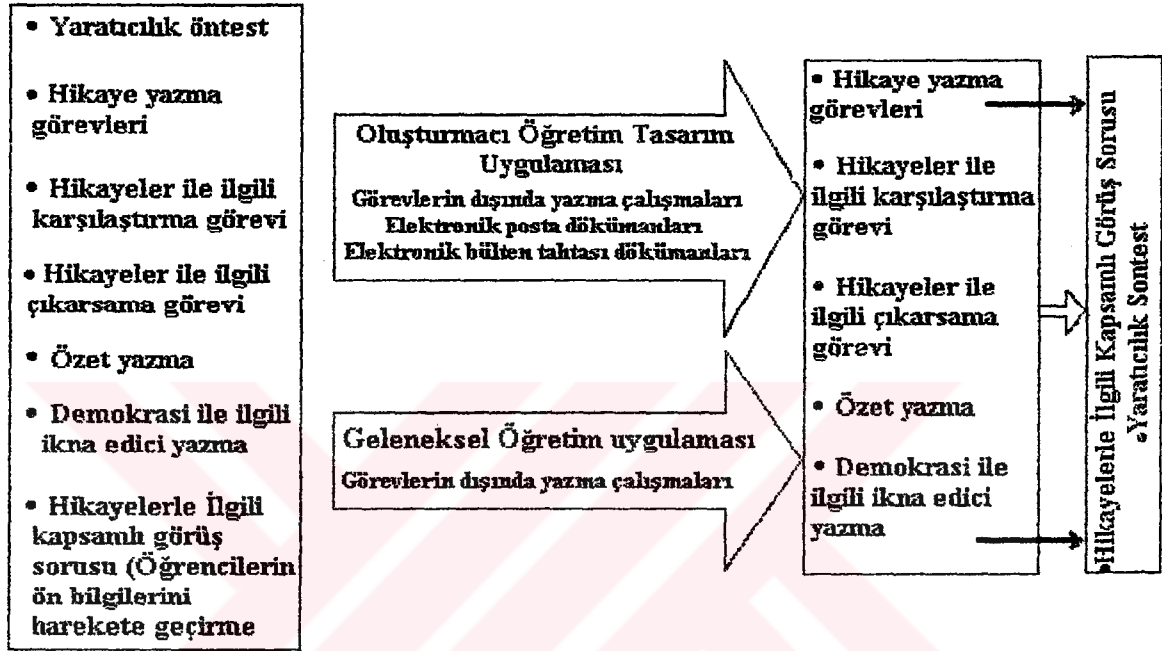
3.2.3. Dördüncü Alt Amaç İçin Denence

1. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde hikâye kavramlarına ilişkin olarak oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu arasında içeriğin özümsemesi açısından deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

3.3. DENEY DESENİ

Bu araştırmada Campbell ve Stanley'nin (1966) eğitimde başarıyla uygulanan ve kendi yaptığı araştırmalarda başarılı sonuçlar ortaya koyduğunu belirttiği öntest-sontest kontrol grup modelinden yararlanılarak deney deseni oluşturulmuştur. Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıflarda oluşturmacı öğretim tasarım yaklaşımının hikaye öğretimine ve sosyal bilgiler dersinde “demokrasi” konusunda uygulanmasının öğrencilerin yaratıcılığına ve performanslarına etkisi karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, bir deney ve bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Bağımsız değişken olan oluşturmacı

öğretim yaklaşımı ile geleneksel yöntemin bağımlı değişken olan öğrencilerin yaratıcılıklarına ve performanslarına olan etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin hikâye kavramlarının içeriğinin nasıl değiştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, nicel ve nitel araştırma yaklaşımı bir arada kullanılmış ve çeşitleme (Triangulation) (Türnüklü, 2001) yapılarak güvenilirlik arttırılmıştır (Creswell, 1994). Araştırma deseni Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5: Araştırma Deseni

3.4. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Elazığ İlköğretim ve Murat İlköğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu okulların beşinci sınıflarında okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Evren ve örneklem tespiti ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Araştırma Evreninin Tespiti

Araştırmanın evreni, 2001-2002 öğretim yılı birinci yarı yılında Elazığ İl merkezindeki Elazığ İlköğretim Okulu ve Murat İlköğretim Okulu’nda bulunan 2024 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın evreninin Elazığ İlköğretim ve Murat İlköğretim okullarının seçilmesinin nedeni bu okulların programın uygulanması için gerekli ölçütleri karşılamasıdır. Bu ölçütler:

1. Programın bilgisayar laboratuvarında uygulanmasının gerekliliği ve bu laboratuvarlarda en fazla iki öğrencinin bir bilgisayar kullanma zorunluluğunun olması,
2. İnternet bağlantısı
3. Araştırmanın yürütülmesi için öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımı konusunda deneyimlerinin olmasıdır.

Yukarıda belirtilen nedenlerden yola çıkılarak Elazığ il merkezinde seçilen, araştırmanın evrenini oluşturan ve her iki okulun sınıflarında bulunan kız ve erkek öğrencilerin şubelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Murat İlköğretim ve Elazığ İlköğretim Okulundaki Sınıf ve Şubelere Göre Kız ve Erkek Öğrenci Dağılımı

Murat İlköğretim Okulu					Elazığ İlköğretim Okulu				
Sınıf/Şube	Sabah/Öğlen	Kız	Erkek	Toplam	Sınıf/Şube	Sabah/Öğlen	Kız	Erkek	Toplam
1/A	Sabah	16	18	34	1/A	Öğlen	12	14	26
1/B	Sabah	17	17	34	1/B	Öğlen	14	14	28
1/C	Öğlen	13	12	25	1/C	Sabah	13	15	28
1/D	Öğlen	18	12	30	1/D	Sabah	13	15	28
1/E	Sabah	15	18	33	-				
2/A	Sabah	10	22	32	2/A	Öğlen	14	19	33
2/B	Sabah	11	21	32	2/B	Öğlen	12	23	35
2/C	Öğlen	14	21	35	2/C	Sabah	17	15	32
2/D	Öğlen	14	17	31	2/D	Sabah	14	19	33
2/E	Sabah	16	17	33	-				
3/A	Sabah	16	15	31	3/A	Öğlen	8	19	27
3/B	Sabah	14	16	30	3/B	Öğlen	11	17	28
3/C	Öğlen	18	14	32	3/C	Sabah	13	14	27
3/D	Öğlen	19	10	29	3/D	Sabah	12	12	24
3/E	Sabah	15	13	28	-				
4/A	Sabah	16	12	28	4/A	Öğlen	13	11	24
4/B	Sabah	11	15	26	4/B	Öğlen	14	8	22
4/C	Öğlen	13	14	27	4/C	Sabah	9	15	24
4/D	Öğlen	13	14	27	4/D	Sabah	8	16	24

Tablo 1'den Devam

4/E	Sabah	8	11	19	-				
5/A	Sabah	15	19	34	5/A	Öğlen	18	19	37
5/B	Sabah	19	15	34	5/B	Sabah	18	22	40
5/C	Öğlen	21	11	32					
5/D	Öğlen	12	20	32					
5/E	Sabah	10	12	22					
Birinci Kademe Toplam		364	386	750	Birinci Kademe Toplam		233	287	520
6/A	Sabah	14	224	38	6/A	Öğlen	9	13	22
6/B	Sabah	12	23	35	6/B	Öğlen	8	13	21
6/C	Öğlen	14	21	35	6/C	Sabah	8	14	22
6/D	Öğlen	11	28	39	6/D	Sabah	7	14	21
7/A	Sabah	19	10	29	7/A	Öğlen	6	16	22
7/B	Sabah	20	12	32	7/B	Öğlen	8	12	20
7/C	Öğlen	13	19	32	7/C	Sabah	6	14	20
7/D	Öğlen	12	21	33	7/D	Sabah	7	13	20
8/A	Sabah	17	18	35	8/A	Öğlen	9	10	19
8/B	Sabah	17	17	34	8/B	Öğlen	9	10	19
8/C	Öğlen	16	22	38	8/C	Öğlen	8	11	19
8/D	Öğlen	10	27	37	8/D	Sabah	10	10	20
					8/E	Sabah	10	10	20
					8/F	Sabah	9	10	19
İkinci Kademe Toplam		175	242	417	İkinci Kademe Toplam		114	170	284
Özel Eğitim Sınıfı	1. Kademe	5	13	18	Ana Sınıfı	Öğlen	10	6	16
	2. Kademe	3	10	13		Sabah	4	2	6
Özel Eğitim Sınıfı Toplam		8	23	31	Ana Okulu Toplam		14	8	22
Genel Toplam		547	651	1198	Genel toplam		361	465	826

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan okullardan Murat İlköğretim Okulu'nda birinci kademedeki beş sınıfta toplam 25 şube, ikinci kademedeki üç sınıfta toplam 12 şube, birinci ve ikinci kademedeki birer olmak üzere toplam iki özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. Bu okulda ikili öğretim yapılmaktadır. Şubelerin 21'i

sabahçı, 16'sı öğlencidir. Bu okulda 547 kız, 651 erkek olmak üzere toplam 1198 öğrenci vardır.

Araştırmanın evrenini oluşturan ikinci okul olan Elazığ İlköğretim Okulu'nda birinci kademedede beş sınıfta toplam 18 şube, ikinci kademedede üç sınıfta toplam 14 şube ve 2 anasınıfı bulunmaktadır. Bu okulda da ikili öğretim yapılmaktadır. Şubelerin 16'sı sabahçı, 16'sı da öğlencidir. Bu okulda 361 kız, 465 erkek olmak üzere toplam 826 öğrenci vardır. Her iki okulda toplam 2024 öğrenci bulunmaktadır.

3.4.2. Örneklem Grubunun Seçilmesi

Araştırmanın örneklemine deney ve kontrol grubu için her iki okulun beşinci sınıflarından sabah ve öğlenci gruptan toplam 70 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın örneklemine iki okuldan da öğrenci alınmasının nedenleri şunlardır: Her iki okulda da bilgisayar laboratuvarının birer adet olması ve okullarda şube sayılarının çokluğu, araştırmanın hem deney hem kontrol grubunda araştırmacı tarafından yürütülmesi nedeniyle okuldaki bilgisayar laboratuvarı programının araştırmacıya göre hazırlanmasının gerekliliğidir. Öte yandan, iki farklı okulun olması, öğrencilerin birbirlerine farklı perspektiflerden içeriğin tartışmasına imkan sağlamaktadır. Bu da araştırma açısından önemli olan sosyal müzakereyi desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında da aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Öğrencilerin 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersi başarı ortalamaları
2. Öğrencilerin yaşı
3. Öğrenci ailelerinin aylık gelirleri
4. Anne ve babanın eğitim durumu

Grupların oluşturulmasında yansızlığı sağlamak amacıyla yukarıda belirtilen ölçütlere ilişkin veriler toplanmıştır. Bu ölçütlerin tespitinde özellikle öğrencilerin performansını ve yaratıcı yeteneklerini etkileyebilecek değişkenler göz önüne alınmıştır. Belirlenen ölçütlere ilişkin olarak öğrencilerin 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersi başarı ortalamaları değişkeniyle ilgili veriler öncelikle kümeleme analizi (Cluster Analysis) tekniği kullanılarak SPSS programında değerlendirilmiştir. Bu yöntemi

uygulamanın amacını Tatlıdil (1992: 252), “gruplanmamış verileri benzerliklerine göre sınıflandırmak ve araştırmacıya uygun, işe yarar özetleyici bilgiler sunmak” olarak ifade eder. Bu yöntemde başlangıçta ne kadar grubun oluşacağı bilinmemektedir. Kümeleme analizi sadece verilerin mevcut durumuna ilişkin veriler sunmaktadır (Taşpınar, 1997).

Küme, birbirine yakın (benzer) bireylerin çok boyutlu uzayda oluşturdukları bulutlar benzetmesi ile açıklanabilir. Kümeleme analizinde mevcut yöntemler hiyerarşik olan ve hiyerarşik olmayan olarak iki gruba ayrılır. Hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemleri başlangıçta küme sayısı hususunda ön bilgi mevcut ise kullanılmaktadır. Bu araştırmada iki grup (deney ve kontrol grupları) üzerinde çalışılacağı ön bilgi olarak mevcut olduğundan hiyerarşik olmayan yöntemlerden K-ortalamanın kullanılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla Murat İlköğretim 5A, 5B ve 5D sınıflarından toplam 100, Elazığ İlköğretim 5A ve 5B sınıflarından 77 öğrenci olmak üzere toplam 177 öğrencinin 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersinden elde ettikleri başarı ortalamaları SPSS paket programına girilmiştir.

K-ortalama, birbirine benzer özellik taşıyan üyeleri aynı gruba atadığından öğrencilerin başarı ortalamalarına göre yapılan iki gruplu atamada en çok üye sayısı olan küme 138, üç gruplu atamada en çok üye sayısı olan küme 96 kişiden oluşmuştur. Yukarıda belirtilen diğer değişkenler için de gruplar arasında yapılacak eşitlemede yeterli sayıda kişi kalması açısından ikili atamada 138 kişiden oluşan küme ele alınarak diğer değişkenleri el yordamı ile eşitlemeye gidilmiştir. Bu eşitleme sırasında K-ortalama yöntemiyle başarı temel alınarak yapılan eşitlemede gruplar arasında dengenin bozulmamasına dikkat edilmiştir. Anne ve babanın eğitim durumu ile ailenin aylık toplam geliri öğrencilere dağıtılan ve ailelerinin doldurmalarını istediğimiz ankette yapılan sınıflama aşağıda sunulmuştur.

Anne ve babanın eğitim durumu;

1= Okuma yazma bilmiyor,

2= İlkokul mezunu

3=Ortaokul mezunu

4=Lise mezunu

5=Üniversite mezunu

Ailenin aylık geliri;

1=200.000.000 TL'ye kadar

2= 201.000.000 – 400.000.000 TL;

3= 401.000.000 – 600.000.000TL;

4= 601.000.000 – 800.000.000TL.

5= 801.000.000 – 1.000.000.000TL.

6= 1.001.000.000 ve üstü.

Öğrenci ailelerinden elde edilen veriler el yordamı ile benzer sınıflama içine girenlerden örnekleme alınmıştır. Bu sınıflama sonrasında hem deney hem de kontrol grubuna sabah ve öğlenci şubelerden öğrenci alınmıştır. Öğrencilerin anne ve babasının eğitim ve ailelerinin gelir durumuna ilişkin el yordamı ile yapılan eşitleme sonucunda oluşturulan deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan da farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-kare testi uygulanmıştır.

Öğrenci Anne ve Babalarının Eğitim Durumları: Öğrenci ailelerinin eğitim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2 ve 3'de görülmektedir.

Tablo 2: Örneklemde Yer Alan Öğrenci Annelerinin Eğitim Durumlarının Frekans ve Yüzdeleri

Gruplar	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Grup 1	24	68,6	5	14,3	6	17,1	35	100
Grup 2	23	65,7	6	17,1	6	17,1	35	100
Toplam	47	67,1	11	15,7	12	17,1	70	100

$$\chi^2 = .112 \quad sd=2 \quad P=.945 \quad p>.05$$

Yapılan Ki-kare analizi sonucunda “üniversite” seçeneğinde iki hücrede beklenenden daha az gözlenek oluşması nedeniyle, bu seçenek “lise” seçeneği ile birleştirilmiştir. Bu birleştirilen seçenekte ise her iki grupta frekans dağılımı 1'dir. Tablo 2'den görüldüğü gibi öğrenci annelerinin eğitim durumlarına ilişkin olarak Grup 1 ve Grup 2 arasında yüzde dağılımları birbirine çok yakındır. Ancak, frekans dağılımında sadece Grup 1'de ilköğretim düzeyinde Grup 2'den ve Grup 2'de ise ortaokul öğrenimi düzeyinde Grup 1'den frekans dağılımında birer farklılık gözlenmektedir. Her ikisinde de 1'er kişi düzeyinde bir farklılık vardır. Ancak Ki-kare sonucu bu ikişer farklılığın gruplar arasında istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmadığı göstermektedir.

Tablo 3: Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Babalarına Ait Eğitim Durumlarının Frekans ve Yüzdeleri

Gruplar	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Grup 1	8	22,9	7	20,0	14	40,0	6	17,1	35	100
Grup 2	9	25,7	7	20,0	14	40,0	5	14,3	35	100
Toplam	17	24,3	14	20,0	28	40,0	6	15,7	70	100

$$\chi^2 = .150 \quad sd=3 \quad P=.985 \quad p>.05$$

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına ilişkin olarak Grup 1 ve Grup 2 arasında yüzde dağılımları birbirine çok yakındır. Frekans dağılımında sadece Grup 2 ilkokul düzeyinde Grup 1’den, Grup 1 ise üniversite düzeyinde bir farklılık göstermektedir. Her ikisinde de 1 kişi düzeyinde bir farklılık vardır. Ancak Ki-kare sonucu, bu ikişer farklılığın gruplar arasında istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Ailenin Aylık Gelir Durumları: Gruplar arasında yansızlık sağlamak üzere ele alınan ölçütlerden bir diğeri de öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarıdır. Ailenin aylık gelir durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4: Örnekleme Yer Alan Öğrenci Ailelerinin Gelir Durumlarının Frekans ve Yüzdeleri

Gruplar	201-400 Milyon		401- 600 Milyon		Toplam	
	f	%			F	%
Grup 1	12	34,3	23	65,7	35	100
Grup 2	13	37,1	22	62,9	35	100
Toplam	25	35,7	45	64,3	70	100

$$\chi^2 = .062 \quad sd=1 \quad P=.803 \quad p>.05$$

Yapılan Ki-kare analizi sonucunda “200 milyona kadar” ile “601-800 milyon” seçeneklerinde dört hücrede beklenenden daha az gözenek oluşması nedeniyle Grup 1 hem de Grup 2’de frekansı dağılımı 1 olan “200 milyona kadar” seçeneği “201-400 milyon” seçeneği ile Grup 1’de 1 ve grup 2’de 2 frekansı olan “601-800 milyon” seçeneği “401-600 milyon” seçeneği ile birleştirilmiştir. Gruplar arasında yansızlığı sağlamak amacıyla el yordamıyla yapılan eşitleme sonucunda Tablo 5’te sunulduğu gibi grupların frekans dağılımlarının birbirine çok yakın olduğu ve gruplar arasında yapılan Ki-kare analiz sonucunda istatistiksel açıdan bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe Başarı Durumları: Grupların yansızlığını sağlamak için önce k-ortalama tekniği uygulanmıştır. Daha sonra öğrenci anne ve babalarının eğitim durumu ile ailelerinin gelir durumlarına ilişkin el yordamı ile yapılan atmadan örnekleme giren öğrencilerin 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersi başarı puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına ilişkin t değeri Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5: Örnekleme Giren Öğrencilerin 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Dersi Başarı Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t*	Anlamlılık Düzeyi
Grup 1	35	4,58	.41	-.50	.619
Grup 2	35	4,63	.42		

*p> .05

Tablo 5’de görüldüğü gibi ortalamalar birbirine oldukça yakındır. Gruplar arasında yapılan t testi sonucu p>.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, gruplar arasında yapılan eşitlemenin yansızlık açısından yeterli olarak kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Yaşı: Öğrencilerin yaş değişkeni, gruplar arasında yansızlık sağlamak için belirlenen diğer bir kriterdir. K-ortalama tekniği uygulandıktan ve el yordamı ile yapılan eşitlemenin ardından grupları oluşturan öğrencilerin doğum tarihlerine bakılmıştır. Her iki grubu oluşturan öğrencilerin 1990 tarihinde doğdukları görülmüştür.

Genel olarak, sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin gerek 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersi başarı ortalamaları açısından, gerekse öğrenci ailelerinin eğitim ve gelir durumu ile öğrencilerin yaşları açısından gruplar arasında farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak istatistiksel açıdan gruplar arasında yansızlığın sağlandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe dersi başarı ortalamaları, yaşı, anne ve babalarının eğitim durumu ve ailenin aylık gelir durumuna göre oluşturulan grup 1 ve 2 arasında hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağını belirlemek için yansız atama yoluna gidilmiş ve Grup 1 deney, Grup 2 de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu

sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının okullara göre dağılımı Tablo 6’da görülmektedir

Tablo 6: Örneklem Grubunun Okullara Göre Dağılımı

Okullar	Deney Grubu				Kontrol Grubu				Toplam			
	Sabah		Öğle		Sabah		Öğle		Sabah		Öğle	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
Murat İlköğretim Okulu	10	4	7	6	10	9			20	13	7	6
Elazığ İlköğretim Okulu	6	2					7	9	6	2	7	9
Toplam	16	6	7	6	10	9	7	9	26	15	14	15

K=Kız, E=Erkek

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmanın örneklemine; deney grubunda sabahçı gruptan 22, öğlenci gruptan 13 öğrenci, kontrol grubunda ise 19 öğrenci sabahçı gruptan, 16 öğrenci ise öğlenci gruptan girmiştir. Okullar bazında ise; Murat İlköğretim Okulu’ndan 27 öğrenci deney grubuna, 19 öğrenci kontrol grubuna (46 öğrenci), Elazığ İlköğretim Okulu’ndan ise 8 öğrenci deney grubuna, 16 öğrenci de kontrol grubuna (24 öğrenci) örnekleme alınmıştır.

3.4.3. Oluşturmacı Öğretim Tasarım Programının Uygulanması

Program, Jonassen tarafından genel ilkeleri belirlenen oluşturmacı öğrenme çevrelerinin tasarımına dayalı olarak geliştirilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğrenen merkezli bir çevre olarak okul ortamında teknolojinin kullanımına yönelik Jonassen’in temel ilkelerinin birleştirildiği bir program olarak tasarlanmıştır.

3.4.3.1. Program Süresi

Araştırma programı ilk olarak dört ay ve haftada 2-3 ders saati sürdürülmesinin planlanmasına karşın, öğrencilerin programa devam etmek istemeleri nedeniyle süre yarıyıl sonuna kadar devam ettirilerek 20 gün uzatılmıştır. Haftalık uygulama saati ise aynı kalmıştır. Bu çerçevede programın süresi Tablo 7’de görüldüğü gibi oluşmuştur.

Tablo 7: Programın Uygulama Süresi

Deney ve Kontrol Grubu	Tarih	Etkinlik
	19 Eylül 2001	Yaratıcılık Öntest (tek oturumda 70 dakika)
	25 Eylül 2001	Hikâye Bilgisi Kapsamlı Değerlendirme Sorusu Hikâye İncelemesi Yapma (Hikâye Bilgisi Kapsamlı Değerlendirme Sorusu Kapsamında)
	26 Eylül 2001	Hikâyeden Çıkarsama Yapmaya Yönelik Yazma Görevi Hikayedden Karşılaştırma Yapmaya Yönelik Yazma Görevi Hikâye Özetleme
	27 Eylül 2001	Hikâye Yazma Görevi (Eskici) Hikâye Yazma Görevi (Kalıt Paylaşımı)
	28 Eylül 2001	Hikâye Yazma Görevi (İyi İnsanlar) Demokrasi Konusunda İkna Edici Yazma Görevi Programın Amacının Öğrencilere Açıklanması
	1 Ekim 2001 4 Şubat 2002 (Hikâye Programı)	Deney Grubunda Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulaması Kontrol Grubunda Geleneksel Öğretim Tasarım Uygulaması (hikâye programı için iki grupta da dönüşümlü olarak bir hafta 2 ders saati diğer hafta 3 ders saati program uygulaması, demokrasi programı için haftada bir ders saati)
	24 Aralık 2001 4 Şubat 2002 (Demokrasi Programı)	
	5 Şubat 2002	Hikâye Bilgisi Kapsamlı Değerlendirme Sorusu Hikâye İncelemesi Yapma (Hikâye Bilgisi Kapsamlı Değerlendirme Sorusu Kapsamında)
	6 Şubat 2002	Demokrasi Konusunda İkna Edici Yazma
	7 şubat 2002	Yaratıcılık sontest (tek oturumda 70 dakika)

3.4.3.2. Araçlar ve Öğrenme Materyali

Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunda öğrencilerin gerekli informasyona ulaşmak, işbirliği ve sosyal müzakere sağlamak, çoklu bakış açılarını sunmak, uzman desteğine başvurmak, zihinsel modeller inşa etmek, görevlere yönlendirmek amacıyla kullanılan araçlar ve öğrenme materyalleri şunlardır:

- **Bilgisayar Laboratuvarı:** Okulda sanal bir öğrenme çevresinin oluşturulmasında temel öğrenme merkezi olarak kullanıldı. Program uygulama alanının merkezidir. En fazla iki öğrenciye bir masaüstü bilgisayar tahsis edilmiştir. Bilgisayar laboratuvarlarının her ikisi de aynı donanıma sahiptir. Bilgisayarlar 32 RAM ve 500 Mhz olup, Macromedia Flash 4 programı, Windows 98 işletim sistemi ve MsOffice 2000 programı yüklenmiştir. Ayrıca, laboratuvarında bir de ana bilgisayar ve bu bilgisayara bağlı 70 ekran TV bulunmaktaydı. Bütün bilgisayarlarda öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını engellemeden animasyonları, filmleri izleyip dinlemeleri için kulaklıklar temin edilmiştir. Öğrenciler bilgisayarda ikili olarak ve her öğrencinin her hafta farklı bir öğrenci ile çalışması sağlanmıştır.
- **Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Web Sayfası:** İnfomasyona giriş, içeriğin sunumu, görsel destek, modelleme sağlama, farklı bakış açılarını sunma, formatlama, örnekler ve görevler sağlama amacıyla hypermedia tabanlı olarak geliştirilmiş ve temel öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Web sayfası; metin, ses ve görüntü ile animasyon dokümanlarını içermiştir. İçerik yapılandırılmamıştır. Farklı bakış açılarından içerik sunumu hem web sayfasından hem de internet yoluyla sağlanma yoluna gidilmiştir. Web sayfası, hem içeriğin sunumuna hem de araştırma yapmaya dayalı olarak geliştirilmiştir. Öğrencilerin web sayfasında sunulan internet adreslerinden hikaye ile ilgili veri toplama, verileri kaydetme, manipüle etme, infomasyonu tartışma, farklı bakış açıların geliştirme ve bir hikâye yazarı gibi düşünmeleri için yardım sağlanmıştır.
- **İnternet (site adresleri ve arama motorları):** İnfomasyona giriş, farklı bakış açıları, örnekler, modeller, içerik bilgisi sunmak ve görsel destek sağlamak için kullanılmıştır. İnternet adreslerinin bu yolla belirlenmesinin nedeni; öğrencilerin ilgili infomasyon kaynaklarına ve hikâye animasyonlarına ulaşmalarında gereksiz zaman harcamasını engellemektir. Öğrencilerin belli bir amaç olmaksızın internette gezinmelerinin önüne geçmek ve eğitimsel yaşantılar sağlamak amaçlanmıştır. Öğrencilere önerilen adresler aşağıdaki gibidir:

<http://www.kayipdunya.com/ana.php>
<http://www.geocities.com/>
<http://filebox.vt.edu/users/eturel>
<http://ancalilar.hypermart.net/>
<http://filebox.vt.edu/users/eturel/mahzenboard.htm>
<http://www.academical.org/TUR/hikâye.htm>
<http://hotwired.lycos.com/animation/>
<http://computers.lycos.com/downloads/deduction.asp>
<http://filebpx.vtedu/users/eturel/mahzenboard.htm>
<http://members.tripod.com/>
<http://www.academical.org/TUR/hikâye.htm>
<http://www.mizahweb.com/animasyon/hikaye.htm>
<http://www.balca.net/hikaye-index.shtml>
<http://www.eglence.beldesi.com>
<http://tbmm.gov.tr/>
<http://www.cankaya.gov.tr/>
<http://basbakanlik.gov.tr/>
<http://www.demokrasivakfi.org.tr/>

- **Elektronik Posta:** Konu alanı uzmanlarıyla içeriğin müzakeresi, uzmanlardan destek alma, koçluk sağlama, işbirliği ve farklı bakış açıları geliştirmek için kullanılmıştır. Her öğrenciye “hotmail.com”dan bir hesap açtırılmıştır. Öğrenciler ihtiyaç duyduklarında bu adresi kullanarak ilgili konu uzmanıyla iletişime geçmişlerdir.
- **Web Sayfası Üzerinden Elektronik Bülten Tahtası:** Elektronik bülten tahtasıyla, iki farklı okuldaki öğrenciler arasında işbirliği, içeriğin sosyal müzakeresi ve tartışma yapmak amaçlanmıştır. Elazığ ve Murat İlköğretim okullarındaki deney grubu öğrencileri birbirlerine soru sorma, içerik bilgisini tartışma, yardım alma amacıyla elektronik bülten tahtası üzerinden sosyal müzakereyi yürütmüşlerdir.

- Etkileşimli CD’ler: Görevler sunma, görsel destek, performans örnekleri sunmak için hazırlanmıştır. Öğretim materyali olarak hazırlanan CD’ler şunlardır:

“Kalıt paylaşımı” isimli hikâye Flash 4 programında hazırlanmıştır.

“İyi İnsanlar” Flash 4 programında hazırlanmıştır.

“Dayım Balon Olmuş” üç boyutlu (3D Max) hazırlanmıştır.

“Kasabaya gelen Panayır” PowerPoint programında sunu biçiminde hazırlanarak CD’ye aktarılmıştır.

“Aşık Garip Hikâyesi” (halk hikâyesi örneği) temsili ozan eşliğinde canlandırma (taş baskılı resimlerle destekli).

Programın araçları ve çalışma materyali örnekleri Ek-2’de sunulmuştur. Bu araçlar, bilginin bağlam bağımlı olarak sunulmasını, görevlerin otantik bağlamlarda olmasını, içerik alanın sunumunu ve farklı bakış açılarının geliştirilmesini sağlamaktadır. İnternet adresleri ise, öğrenenlerin bir kısım bilgiyle etkileşime girme ve bir takım görevleri icra etmede destek için belirlenmiştir. Önceden belirlenen internet adreslerinin kullanılması, belli bir eğitimsel amaç gözetilmeksizin gereksiz zaman harcamasına engel olmayı amaçlamıştır. CD’ler de öğrenenlere içeriğin örnekleri ve görevleri sunmak için animasyonları ihtiva etmekteydi.

3.4.3.3. İşlemler

Araştırma da kullanılan öğretim modeli, Bölüm 2’de kavramsal çerçevesi çizilen oluşturmacı öğrenme çevreleri üzerine dayanmaktadır. Burada uygulanan işlemler:

İlk olarak, öğrenciler öntest yazma görevlerini tamamlanmışlardır. Daha sonra eğitim sürecine başlanmadan önce ilk üç ders saatinde programın amacı açıklanmıştır. Öğrencilerin programa yönelik motivasyonlarını artırmak amacıyla internetten bir hikâye animasyonunu izlemeleri sağlanmış ve kendilerine bu hikayenin ana fikrinin, hikayenin bakış açısı ve anlatıcısının ne olduğu, bu animasyondan yola çıkarak hikâye yazma çalışmasında bulunup bulunamayacakları sorularak içerik bilgisi gereksinimleri sezdirilmiştir. Öğrencilerden hikâye yazmak için nelere gereksinim duyacakları,

nelerin bilinmesi gerektiği üzerine düşünmeleri ve fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu yolla öğrencilere problem durumu sunulmuş ve öğrencilerin bu problem durumuyla ilgilenmeleri ve kendi gereksinimlerinin neler olduğu noktasında program web sayfasından konu alanı içeriğine bakmaları istenmiştir. Öğrenciler yaptıkları tartışma sonucunda “bir hikâye yazarının başarılı bir hikâye yazması neler bilmesi gerekir? ve bildiklerini başarılı bir hikâye yazmada nasıl işe konacakları?” sorularını tespit etmişlerdir. Bu tespitin ardından programın uygulamasına başlanmıştır.

1. Araştırmaya başlamadan önce ve performans görevleri sunmadan önce öntest olarak TYDT (Torrance Yaratıcı Düşünme Testi) uygulanmıştır. Bu test, programın uygulaması ve yazma görevlerinin tamamlanmasından sonra tekrar sontest olarak uygulanmıştır. TYDT sözel formu Ek 3A’da sunulmuştur.

2. TYDT uygulandıktan sonra öğrencilerin içerik bilgisinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek (kavram haritası içerik alanıyla öğrencilerin ön bilgilerini karşılaştırmak), öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek ve web sayfasının güncellenmesini sağlamak amacıyla “Benim hikâye/hikâyeler hakkında bildiklerim” konulu yazma çalışması yapılmıştır. Bu çerçevede, kendilerine verilen “Son Kuş” isimli hikâyeyi incelemeleri istenmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin hikâye kavramı hakkında neler bildiklerini belirlemek amacıyla ön çalışma olarak kullanılmıştır. Program sonunda aynı görev tekrar uygulanmıştır.

Öğrenciler programın uygulaması süresince araştırmacı tarafında program için özel olarak hazırlanan web üzerinden ve yukarıda araçlar bölümünde sunulan İnternet adresleri yoluyla içerik bilgisini öğrenmeye yönlendirilmişlerdir. İsteyen öğrenciler sadece metin, isteyen öğrenciler ise sesli ve görüntülü açıklamalarla öğrenme yoluna gidebilmekteydi. Bu açıklamalar, örnek hikâyeler üzerinden olduğu gibi örneklere dayanmayan kuramsal açıklamalar yoluyla da yapılmıştır. Hikâye bilgisi kapsamında bir hikayenin ne olduğunu öğrenme, hikâye türlerini öğrenme (halk hikâyesi ve öykü örnekleri), hikâyede hangi unsurların bulunduğunu belirleme, hikâye yazarken nelere dikkat edileceğini belirleme gibi adım adım hikâye bilgisi ve bu bilginin uygulamaya konmasına yönelik örneklerin yer aldığı süreçte, öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. İlgili içerik alanı yapılandırılmamış ve çok çeşitli bakış açıları sunulmuştur. Bu süreçte öğrenciler, gereksinim duydukları bilgiyi, oluşturdukları bilginin paylaşımı,

farklı bakış açılarının oluşturulması için web’de sunulan elektronik posta yoluyla uzmanlarla iletişime geçmişlerdir. Bu sayede, öğrencilere formatlama sunulmuş ve onların uzman düşünme biçimlerini görmeleri sağlanmıştır. Elazığ İlköğretim ve Murat İlköğretim okulundaki deney grubu öğrencileri hem kendi aralarında hem de okulları arasında sosyal müzakereyi elektronik bülten tahtası üzerinden yürütmüşlerdir. Öğrencilerin bu süreçte, elektronik posta dokümanları ve elektronik bülten tahtası dokümanları sürekli olarak kayıt altına alınmış ve bilgi oluşturma süreçlerinin (içeriği hangi düzeyde oluşturduklarını) analizinde kullanılmıştır. Program sonunda, TYDT uygulanmadan ve programa başlamadan önce yapılan “Benim hikâye/hikâyeler hakkında bildiklerim” konulu yazma çalışması tekrar yapılmıştır. Böylece, öğrencilerin elektronik bülten tahtası, elektronik posta verileri ile yazma çalışmasından elde edilen sonuçlar birleştirilerek, öğrencilerin içerik bilgisini oluşturma süreci açıklanmaya çalışılmıştır.

3. Öğrencilere “Son Kuş” isimli hikâye verilerek incelemeler yapmaları istenmiştir. İncelemede hikayenin özetini yazma görevi de yer almıştır. Bu işlem, öğrencilerin hikâye kavramlarını hangi düzeyde bildiklerini ve uyguladıklarını belirlemek amacıyla program uygulamasına başlamadan önce uygulanmıştır.

Öğrenciler, program uygulaması süresince çeşitli hikâyelerin metin, sesli ve görüntülü incelemelerini ve özetlemenin nasıl yapılacağını içeren bilgi alanına web üzerinden ulaşmışlardır. Hikayenin temel unsurlarına ilişkin olarak öğrenciler, elektronik posta yoluyla kendilerine sağlanan uzman desteğine başvurdular. İki farklı okuldaki öğrenciler, elektronik posta yoluyla bu konudaki soru ve cevaplarını, bilgilerini paylaştılar. Öğrenciler bu süreçte kendilerinin bilgi oluşturmaları ve bu bilgilerini uygulayacakları görevlere yönlendirildiler. Bu görevler; “Kalıt Paylaşımı” isimli hikayenin animasyonu izlendikten sonra buna yönelik yapılan incelemelerden ve öğrencilerin öğrenme süreci içinde bu amaçla okudukları hikâyelere yönelik yaptıkları inceleme çalışmalarından oluşmuştur. Bu incelemelerin ait kağıt üstündeki yansıma ve seslendirmeler, öğrencilerin performans düzeylerinin hangi aşamaya geldiğini belirlemek için kullanılmıştır. Bu çalışmaların değerlendirilmesinde kullanılacak değerlendirme yönergesi Ek 4B’de verilmiştir. Bu yönerge, aynı zamanda öğrencilere de verilerek kendilerinden istenen çalışmaları kendi kendilerine değerlendirmede kullanmaları sağlanmıştır.

Özet yazma çerçevesinde ise öğrencilerin, web sayfasından çeşitli hikayelerin özetinin nasıl yapıldığını okumaları ve dinlemeleri sağlanmıştır. Özet yaparken nelere dikkat edileceği, izleyecekleri stratejileri örnekler üzerinden izlemeleri sağlanmıştır. Öğrenciler yazdıkları özetleri arkadaşları ile birbirlerine sunma şansına sahip olmaları sağlanarak, formatlama sunulmuştur.

4. Öğrencilere gerçek yaşam durumlarına dayalı olarak, hikâyeden çıkarsama yapma ve hikâyelerde karşılaştırma görevi sunulmuştur. Bu görevler, karşılaştırma amacıyla sunulan “ isimli hikayedeki olay/olaylar benim başımdan geçen bir olayı anımsatıyor. Ben bu olayla şöyle başa çıkmıştım”, “Okuduğunuz hikayelerden kahramanlardan hangisi, hangi yönlerden günlük hayatınızda tanıdığınız birini anımsatıyor” ve hikâyeden çıkarsama yapma göreviyle ilgili olarak da “Kalıt paylaşımı isimli hikâyeden bir kahraman seçerek bu kahramanın hikâye bittikten sonra ne yaptığını, ona neler olduğunu yazma”dan oluşmuştur. Program uygulamasına başlamadan önce çıkarsama yapma ve karşılaştırma görevlerine yönelik olarak sunulan bu görevler öğrencilerin yazma performans düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır.

Programın uygulanması sürecinde öğrencilere, çeşitli ödüller almış hikayeler sunarak, bu hikayelerin neden ödül almış olabileceği, diğer okudukları hikayelerden ne gibi farklılıkları olduğu noktasında düşünmeye ve sınıf içinde tartışma yoluyla bilgi oluşturma sürecine ve bu süreci kağıt üzerine yansıtmaya yöneltmişlerdir. Öğrenciler, bu çerçevede hem karşılaştırma yapma hem de çıkarsama çalışmaları içeren görevlerde bulunmaya yönlendirilmişlerdir. Öğrencilere yaptıkları çalışmaları değerlendirmek için kullanılacak değerlendirme yönergesi verilmiştir. Bu yönerge çerçevesinde yazma çalışmalarını yönlendirilmesi sağlanmıştır. Bu değerlendirme yönergesi EK 4C ve 4D’de sunulmuştur. Öğrenci çalışmaları araştırmacı tarafından da değerlendirilmesi anında yapılarak zayıf ve güçlü oldukları noktalarda gerekli bilgi sunulmuştur. Öğrencilerin bu süreç içerisinde yazdıkları çıkarsama ve karşılaştırma çalışmaları ile program uygulamasına başlamadan önce yapılan görevler tekrar yaptırılarak öğrencilerin gelişim düzeyi belirlenmiştir.

5. Öğrencilerin hikâye yazma performanslarını belirlemek için ön görevler olarak;

a- “Eskici” isimli hikâyenin yarısı verilerek kalan yarısının öğrenciler tarafından tamamlanması.

b- Hikâyesinin konusu, zamanı, mekanı, kahramanlarının verildiği hikâye yazma görevi.

c- Hikâyenin gelişme bölümünde bir olayı değiştirerek (Kalıt Paylaşımı isimli hikâyede kerem usta kayığı kesmemek için directse ve öğretmen de olayı kenardan izlemeyip müdahale ettiğini düşünelim. Bu durumda hikâye nasıl devam eder? hikâyeyi bu olaydan sonra siz yazınız) yazma.

d- Farklı bir bakış açısından okudukları bir hikâyeyi yazma görevi. Ancak bu görev hiçbir öğrenci tarafından gerçekleştirilememiştir. Bu çalışma hakkında hiçbir öğrenci “bakış açısı” kavramını bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle bu görevden vazgeçilmiştir.

Öğrenciler, programın uygulanması sürecinde hikâye kavramlarına yönelik bilgi oluşturma sürecinde çerçevesinde öğrendikleri kavramları hikâye yazma görevlerinde uygulamaya koymaya başladılar. Burada öğrenciler, verilen internet adreslerinden buldukları animasyonlarla ilgili olarak farklı bakış açısından hikâye yazma, animasyondan hikâye üretme, hikayenin olaylarını değiştirme ve kahramanlarını değiştirerek yazma gibi hikâye yazma görevlerinde bulundular. Bu görevler, öğrencilerin kendi istekleri çerçevesinde yürütülmüştür. Bu, her öğrencinin kendi isteğine ve yazma performansına göre seçtiği konudaki yazma çalışmalarını içermiştir. Her öğrenci aynı konuda yazmamıştır. Ancak, yazma çalışmasının çerçevesi hikâye olmuştur. Bu yazma çalışmaları içerisinde öğrenciler gerektiğinde uzman desteğine başvurmuşlardır. Sağlanan bu formatlama ve koçluğun yönelimi; öğrenciye hikâye yazmada gerekli konu tespiti, destek alacağı yerleri belirleme, zayıf ve güçlü olduğu yerlerde dönüt sağlama ve hikâye yazma sürecini modelleme üzerine olmuştur.

Hikâye yazma sürecini modellemede öğrenciye sağlanan yardım süreci sırasıyla şu şekildedir:

- Hikayede bir konu tespiti: Öğrencinin yöneldiği gerçek yaşam durumlarından, kendi hayatlarından, bir animasyonun anlattığından nasıl yola çıkılarak tespit edileceği,
- Hikayede yer alan temel unsurlar: Hikayenin grameri olarak belirlenen mizansen, şahıs kadrosu, bakış açısı ve olay örgüsünün bu konu etrafında nasıl ele alınacağını gösterme. Hikâye örneklerini inceleme, yapıları farklı hikâye incelemelerini okuma,
- Hikâye organizasyonu: Hikayede olay örgüsünün, diğer hikâye unsurlarının belli bir konu etrafında nasıl organize edileceği, olayların hikâye düzeni içinde nasıl sıralanacağı, paragraflar arasında konudan sapma olmadan olayların nasıl geliştirileceği ve
- Yazım, İmla ve noktalama: Son olarak sağlanan yardım süreci hikayenin kolay okunmasını sağlamak için noktalama işaretlerine dikkat etme üzerinedir. Noktalama işaretleri için öğrenciler Microsoft Word'den, yazım kılavuzu ve sözlükten yararlanmışlardır.

Yazma sürecinde temel yönlendirme ise şu şekildedir:

- Bütünüyle sesli ve görüntülü olarak animasyonu hazırlanan hikayenin farklı bir bakış açısından yazılması. Bunun için, öğrencilere farklı bakış açılarından hikayeler sunulmuştur.
- Yarısı hazırlanan ve diğer yarısının verilmediği animasyonun izlenerek kalan yarısının yazılması. Bir hikayenin yazılma aşamaları üzerine örnekleme.
- Bütünüyle görüntülü, ancak sessiz bir animasyonun hikayesinin yazılması. Bir hikayenin yazılma aşamaları üzerine örnekler.
- Konuyu öğrencilerin kendilerinin belirlediği bir hikâye.
- Kendi istekleri doğrultusunda yazma çalışmaları.

Hikâye yazma çalışmasında ilk üç görev bütün öğrenciler tarafından yerine getirilmiştir. Son iki görev ise öğrencilerin kendi isteklerine bırakılmıştır.

Öğrencilere yazma çalışmalarında kendilerine rehberlikte bulunacak değerlendirme yönergesi verilmiştir. Böylece, öğrencilere kendi yazdıkları hikâyeler hakkında kendi kendilerine değerlendirmede bulunma imkanı verilmiştir. Ayrıca, araştırmacı bu yönerge çerçevesinde öğrencilerin yaptıkları çalışmaları bu değerlendirme yönergesi çerçevesinde değerlendirerek öğrenciye eksiklikleri ve güçlü yönleri hakkında hemen dönüt sağlanmıştır. Bu değerlendirme yönergesi Ek 4E’de sunulmuştur. İçerik alanına yönelik bilgi oluşturma ve bu bilgiyi hikâye yazma görevine uygulayan öğrencilere çalışmalarında rehber olacak çeşitli kaynak siteler ve değişik konularda ödül almış hikâye örnekleri sunulmuştur. Bu sayede hikâye yazma sürecine rehberlik edilmiştir.

6. Öğrencilerden Sosyal Bilgiler dersi kapsamında “demokrasi” konusunda okul ya da sınıf ortamında demokrasinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunacakları ikna edici bir yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin ikna edici yazmaya yönelik program uyulamadan önce, performans düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Öğrencilere, “demokrasinin herkes için ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. Okulumuzda ya da sınıfımızda yöneticilere ya da öğrencilere ya da her ikisine birden demokratik anlayışın geliştirilmesi için sizlerinde katkılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bulunacağınız öneriler imkanlar dahilinde hayata geçirilecektir” açıklaması yapılmıştır. Böyle bir öneride bulunmak için nelere gereksinimleri olduğu noktasında tartışma yapılmıştır. Aynı görev, program bitiminden sonra da öğrencilerin ikna edici yazma performanslarındaki gelişmeyi belirlemek için tekrar uygulanmıştır.

Gereksinim duyan öğrencilere, demokrasi konusunda bilgi kaynakları olarak internet adresleri sunulmuştur. Öğrenciler internet üzerinden çeşitli web sayfalarına ulaşarak demokrasi konusunda farklı bakış açılarından demokrasi konusunda bilgi oluşturma sürecine yöneltilmişlerdir. Bu noktada, eğitim süreci aşağıdaki gibi oluşmuştur:

- İnternet üzerinden kendilerine sunulan adreslerden bilgiyi okuma
- Bilgiyi sosyal diyalog ve müzakere süreciyle paylaşma.
- Demokrasi konusunda değişik bakış açılarını sergileme

- Okulun ya da sınıf içinde demokrasi noktasında temel sorunları müzakere süreciyle tespit etme.
- Sorunları tartışma yoluyla öncelikli olanları tespit etme.
- Sorunlara yönelik çözüm önerileri sunma ve bunlardan uygulanabilir olanları değişik bakış açılarından müzakere etme.

Bu süreçte öğrenciler, yazma görevinde demokrasi ile ilgili sosyal müzakere sürecinden çıkan bir problemi ele almaya yönlendirildiler. Bu problemi, öğrencilerin çeşitli boyutlarda değerlendirerek, öneriler geliştirmeleri ve kendi önerilerinin okuyucuyu ve uygulayıcıyı ikna edecek şekilde yazmaları için rehberlik yapılmıştır. Öğrencilere bu yazma sürecinde rehberlikte bulunacak değerlendirme yönergesi verilmiştir (Ek 4F).

3.4.3.4. Kontrol Grubunda Öğretim:

Kontrol grubunda da konu alanının öğretimi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubuna öğretmen merkezli geleneksel yöntem uygulanmıştır. Öğretim sürecinin başında çalışmanın amacı açıklanmıştır. Kontrol grubuna hikayeler yoluyla, yaratıcılıklarının geliştirilecek bir hikâye yazmayı öğrenecekleri, okudukları bir metni nasıl özetleyecekleri, ve bundan nasıl mesaj çıkaracakları anlatılmıştır. Öğrencilere sırasıyla deney grubunda sunulan TYDT, benim hikayeler hakkında bildiklerim, hikâye inceleme, hikâyeden çıkarsama ve karşılaştırma görevi, hikayeler yazma ve demokrasi konusunda ikna edici yazma görevlerine yönelik yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışmaların ardından öğrencilere hikâyenin ne olduğu, hikâye türleri, hikayenin grameri olarak ifade edilen öğeler, hikâye yazılırken nelere dikkat edileceğine ilişkin içerik bilgisi anlatılmış ve öğrencilere not tutturulmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerine deney grubunda yapılan hikâye animasyonlarından ve bilgisayar laboratuvarındaki çalışmalardan söz edilmemiştir. Ancak, kontrol grubu öğrencileri bir süre sonra bu çalışmalardan haberdar olmuş ve kendileri de bunu istemişlerdi. Bu öğrencilere ikinci yarı yılda bunların uygulamasının yapılacağı belirtilmiştir.

Konu alanının öğretiminden sonra öğrencilere bir hikayenin nasıl yazılacağı, yazarken nelere dikkat edileceğine ilişkin bilgi sunulmuştur. Öğretim sürecinin sonunda yazma çalışmalarına ilişkin  ğretim süreci öncesinde yaptırılan görevler tekrar yaptırılmıştır. Bu görevlerin sonunda TYDT uygulanmıştır. İsteyen  ğrencilerin kendilerine sunulan görevler dışında çalışma yapabilecekleri belirtilmiştir.

3.4.3.5. Veri Toplama Araçları

Programın uygulanması sürecinde veri toplamada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu, Yazma Performans  l ekleri kullanılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi: Oluşturmacı  ğrenme çevrelerinin öğrencilerin yaratıcılıkları üzerine etkisini ölçmek amacıyla Torrance (1974) tarafından geliştirilmiş olan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel A Formu kullanılmıştır. Bu testte yer alan alt testler, sorun çözmede gerekli olan sayısal bakımdan çokluğu (akıcılık), olabildiğince farklı alanlarda (esneklik) ve oldukça az rastlanan ve yaratıcı güç gerektiren ( zg nl k) düşüncelerin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan TYDT Sözel A Formu Ek 3'te sunulmuştur.

TYDT'nin Sözel A formunda yer alan alt testler ağıdaki gibidir:

1. Soru Sorma: Deneğe resim gösterilir. Bu resme yönelik olarak deneğin d   nebildiği kadar çok sayıda soru sorması istenir. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sorulması istenmemektedir. Soru sorma etkinliği; deneğin yeteneğini, bilinmeyenlere karşı duyarlı olmasını ve bilgi eksikliğini fark etmesini sağlamaktadır.
2. Nedenleri Tahmin Etme: Birinci etkinlikte deneğe sunulan resmin aynısı tekrar verilerek deneğin resimde gözlediği duruma ilişkin olarak çok sayıda neden sıralaması istenir.
3. Sonuçları Tahmin Etme: İlk iki etkinlikteki sunulan aynı resim tekrar verilerek denekten bu resimde gösterilen duruma ilişkin olarak tahminler yürütmesi istenir.
4.  r n Geliştirme: Deneğe oyuncak bir fil resmi gösterilir. Denekten,  ocukların bu filden daha çok ho lanmaları için bu oyuncak fili değistirecek

en zeki, en alışılmamış ve en ilginç yapabilecek değişiklikleri listelemeleri istenir.

5. Alışılmamış Kullanımlar: Denekten bilinen bir nesneyle ilgili olarak alışılmamış kullanım biçimlerini yazmaları istenir. Örneğin “karton kutu” gibi bilinen bir nesnenin kutu olarak kullanımının dışında ne gibi kullanım biçimleri olabileceği sorulur.
6. Alışılmamış Sorular: Denekten, karton kutularla ilgili olarak özgün ve alışılmamış sorular üretmesi istenir.
7. Sadece Düşünün ve Varsayın (Farzedin ki...): Bu etkinlikte hayali ve olması mümkün olmayan bir durum verilerek denekten bu durumdan olası sonuçlar çıkarması istenir.

TYDT sözel A Formu’nun Türk kültüründe kullanımına ilişkin çok sayıda örnek vardır (Süzen, 1987, Sungur, 1988; Öncü, 1989; Ömeroğlu, 1990; Suvarioğlu, 1994; Sarı, 1988). Mevcut çalışmaların sonuçları, güvenilir ve geçerli sonuçlar kaydettiklerini belirtmektedirler. Araştırmada Sungur’un (1988) Türk kültürü için geliştirdiği TYDT’nin puanlama kitapçığı kullanılmıştır.

Torrance, testin güvenilirlik çalışmasına ilişkin olarak yaptığı çalışmada iki hafta arayla test-tekrar test uygulaması yapmıştır. Uygulama sonucunda .50 ile .93 arasında değişen oranlarda korelasyonlar kaydetmiştir. Teste yönelik olarak üç yıl arayla yapılan uygulamalar sonucunda ise .35 ile .73 arasında değişen oranlarda korelasyonlar bulmuştur (Sungur, 1988). Bir başka güvenilirlik çalışması ile ilgili olarak Torrance (1974), deneyimli ve deneyimden yoksun olan sınıf öğretmenlerine 25 adet testi değerlendirterek yapmıştır. Puanlayıcılar, puanlama işlemini test puanlama yönergesini okuyarak yapmışlardır. Puanlama işleminin sonucunda sözel yaratıcılık testinin güvenilirlik katsayıları akıcılık boyutunda .99, özgünlük boyutunda ise .94 bulmuştur.

Araştırmacı, bu araştırma kapsamında daha önce yapmış olduğu çalışmanın sonuçları için güvenilirlik analizi (Reliability Analysis) yapılarak Cronbach’ alpha değeri 0.89 bulunmuştur. Testin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında korelasyon katsayıları ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: TYDT Sözel A Formu Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Ölçümü Yapılan Yaratıcılık Testinin Alt Boyutları	Korelasyon Katsayısı
Sözel Akıcılık ile Sözel Esneklik	.89
Sözel Akıcılık ile Sözel Özgünlük	.84
Sözel Esneklik ile Sözel Özgünlük	.74

Araştırmacının elde ettiği sonuçlar Sarı'nın (1998) elde ettiği sonuçlarla karşılaştırılmıştır. Sarı, TYDT Sözel A formu için yaptığı güvenilirlik analizinde Cronbach' alpha değeri olarak .88, alt boyutlarda korelasyon katsayısı ise, akıcılık ile esneklik ölçümünde .79, akıcılık ile özgünlük ölçümünde .78 ve esneklik ile özgünlük arasında .60 bulmuştur. Türk örneklemini üzerinde testin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasını yapan bir başka araştırmacı ise Sungur'dur. Sungur (1988) test-tekrar test yöntemiyle yaptığı güvenilirlik çalışmasında .85 ile .90 arasında korelasyon katsayıları bulmuştur. Bu sonuçlar Torrance'ın elde ettiği değerlere oldukça yakın değerler olduğunu göstermektedir.

Torrance (1974), geliştirdiği testlerin yapı geçerliliğinden çok halihazırdaki (Concurrent) geçerliliğinden söz etmektedir. Wallach'ın yaptığı iki araştırmada, tezgahlar üzerinde TYDT uygulamıştır. Satış puanlarında çeyrek sapmanın altında ve üstünde etkinlik gösterenler, personel müdürü ve en az üç yıl deneyimli ve otuz yaşındaki deneklerle yapılan çalışmada kumaş ve eşarp servisi yapan tezgahların puanları diğerlerinden anlamlı ölçüde farklı çıkmıştır. Bir diğer araştırma ise Torrance ve Hansen'in yaptıkları araştırmadır. Bu araştırmada yüksek ve düşük düzeyde yaratıcı olarak belirlenen işletme dersi öğretmenleri aralarından seçilerek bir yarı yıl boyunca bu öğretmenlerin derslerinde gözlemi yapılanlar bu testten aldıkları puanların geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Daha az yaratıcı olan öğretmenler, ders kitabındaki bilgilerin yinelenmesini ihtiva eden % 76.1 oranında olgusal sorular sormuşlardır. Oysaki, yaratıcı olanlar bu tür olgusal soruları % 36.7 oranında sormuşlardır. Öte yandan, yaratıcı öğretmenler iraksak düşünme gerektiren soruları % 10.9 oranında sorarlarken daha az yaratıcı olan öğretmenler bu tür soruları % 8 oranında daha az sormuşlardır (Sungur, 1988).

Yazma Performansın Değerlendirme Yönergesi: Hikâye yazma hikayelerle ilgili yazma ve demokrasi konusunda yazma görevleri ile ilgili olarak öğrenci performanslarının ölçülmesi için her bir görevle ilgili olarak bütüncül (holistic) performans değerlendirme yönergesi (rubrik) geliştirilmiştir. Performans değerlendirme yönergesi, geniş ölçekli yazmayı değerlendirmede kullanılmakta, bütüncül bir puanlama yapmaya imkan ve iyi bir yazmanın çeşitli boyutlarını değerlendirmeye imkan sağlamaktadır.

Öğrencilerin program uygulamadan önce ve gerek program uygulaması süresince gerekse de program sonunda yapacakları görevler ya da yazma etkinliklerinin geliştirilmesinde oluşturmacı öğretim yaklaşımının öngördüğü otantik, gerçek yaşam durumlarına dayalı ve öğreticinin ne ölçmek istediğinden çok öğrencinin ne öğrendiğini anlamaya dayalı yaklaşımı göz önünde bulundurulmuştur. Bu çerçevede, belli birtakım hikayelerin öğretimi değil, bir hikâye yazarı gibi düşünmeye ve verileri nasıl kullanacaklarını öğrenmeye yöneltmiştir. Ayrıca, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde literatürde üzerinde önemle vurgu yapılan yapılandırılmamış ya da kötü yapılandırılmış ıraksak düşüncenin geliştirilmesine katkı sağlayacak problem biçimleri üzerinde durulmuştur. Bu nedenle yaratıcı düşüncenin gelişimini engelleyebilecek kapalı uçlu problemlere yer verilmemiştir. Bu çerçevede araştırmada kullanılan performans etkinlikleri Ek 4A'da sunulmuştur.

Performans değerlendirme yönergesi, öğrenciler tarafından sunulan görevlere ilişkin olarak yaptıkları hikaye yazma çalışmalarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu çerçevede beş farklı değerlendirme yönergesi geliştirilmiştir. Bunlar;

- Hikâye inceleme çalışmalarını içeren yazma görevlerinin yer aldığı dokümanları değerlendirme yönergesi için geliştirilen kavram haritası (Ek 4B)
- Karşılaştırma görevlerini içeren yazma çalışmalarının yer aldığı dokümanları değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme yönergesi (Ek 4C)
- Çıkarsama görevlerini içeren yazma çalışmalarının yer aldığı dokümanların değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme yönergesi (Ek 4D)

- Öğrencilerin yazdığı ve görevler olarak sunulan hikâye yazma çalışmalarını değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme yönergesi (Ek 4E)
- Özet yapma görevine yönelik özet yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme yönergesi (Ek 4F)
- Okulumuzda ya da sınıfımızda demokrasinin geliştirilmesine yönelik ikna edici yazma çalışmasını içeren dokümanların değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme yönergesi (Ek 4G)

Mümkün olduğunca eğilimlerden bağımsız olarak uygulanabilir ve güvenilir değerlendirme yönergesi geliştirmek önemlidir. Bunu sağlamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Arzulanan öğrenci performansının temel bileşenlerinin belirlenmesi
2. Bu bileşenlerin ölçülebilir değerlendirme maddelerine dönüştürülmesi
3. Her bir madde için performans düzeylerinin tanımlamalarının geliştirilmesi (Herman, Gearhart ve Baker, 1994; Custer, 1996; Moskal, 2000; Greene, 2001).

Güvenilir ve geçerli değerlendirme yönergesi hazırlamak için 2000-2001 öğretim yılı ikinci yarı yılda öğrencilerin yazma performansının düzeylerini belirlemek için alan uzmanlarıyla görüşerek ve literatür incelenerek her bir görev için performans bileşenleri tespit edilmiştir. Arzulanan öğrenci performanslarının genel bileşenleri şunlardır;

1. Hikâye yazma performanslarında:

Yapı: Hikayenin grameri olarak ifade edilen bakış açısı, entrika ya da çatışma, kahraman unsurları.

Olay örgüsü-nedensellik: Bir entrika ya da durum çerçevesinde kahramanların mücadelesinden ortaya çıkan olaylar.

Organizasyon, kompozisyon: Düzen ve mantık, paragraflar arası açık ve anlaşılır geçişler, parça-bütün ilişkisi.

Yazım, imla, noktalama: El ile yazılanlarda yazının düzenliliğini, düzgünlüğünü; imla, noktalama işaretlerinin doğru olarak kullanımını ifade eder.

2. Hikâye incelemesi ile ilgili performanslarda:

Kahraman: Hikayenin kahramanına/kahramanlarına ilişkin çıkarsamalarda bulunma ve karakterleri sınıflama.

Olaylar: Hikayede olayların neler olduğunu tespit etme.

Mizansen: Zaman ve mekanın tespit etme ve yorumlama.

Ana fikir ve konu: Hikayenin okuyucuya vermek istediği mesaj ve hikayede işlenen konunun belirlenmesi.

3. Karşılaştırma yapmaya dayalı yazma çalışma performansı:

Özellikler: Karşılaştırma yapmada kullanılacak özellikler veya nitelikler.

Benzerlikler ve farklılıkları belirleme: Karşılaştırma yapmada kullanılacak benzerlik ve farklılıkları belirleme.

Karşılaştırmada bir sonuca ulaşma: Karşılaştırma sonucunda çıkarımlarda bulunma.

Organizasyon: Fikirlerin sunumu, mantıksallık, paragraflar arasında geçişler.

4. Çıkarsama yapmaya dayalı yazma performansı:

İnformasyon sunma

Çıkarsamalarda tutarlılık

Düzen ve mantıksallık

Yazım, imla noktalama

Özet: Temel olayları, yapı unsurlarını belirleme.

5. Demokrasi konusunda ikna edici yazma performansı:

Problemi tespiti,

Öneri geliştirme

Mantıksallık

Organizasyon

Yazım

Temel bileşenlerin tespiti, literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur (Fitzgerald ve Teasley, 1986; Herman ve diğerleri, 1994; Tomlinson ve Lynne-Brown, 1996; Marinak ve diğerleri, 1998; Clair County Regional Office of Education, 1999; Kavcar ve Oğuzkan, 1999; Güneş, 1999; Raffel, 2000; Chicago Board of Education, 2000; Çetişli, 2000). Oluşturulan yönerge konu alanı uzmanlarının görüşü alınarak ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Değerlendirme yönergelerinin her bir bileşeni için ölçülebilir değerlendirme yapılmasını sağlayacak puan ataması yapılmıştır. Puan atamaları, Herman ve diğerleri (1994), Goodrich (1997) ve Moskal (2000) tarafından belirlenen ilkeler çerçevesinde yapılmıştır. Hikâyelerle ilgili görevlerin yönergesi için puanlar eşit aralıklı “0”dan “10”a ikişerli olarak artan puan verilmiştir. Puan atamalarının bu şekilde yapılmasının nedeni, puanlayıcılara puanlamada esneklik sağlamaktır. Demokrasi ile ilgili yazma görevinde puan “0”dan “8”e kadar ikişerli olarak artan puan verilmiştir. Her puan belirlenen performansın düzeyini göstermektedir. Bu performans düzeyleri:

6. Hikâye yazma ve hikâyelerle ilgili yazma çalışmaları yönergesi puan ve performans düzeyi:

Puan Performans düzeyi

0	Görev yapılmamış. Başarının kanıtı yok
2	Sınırlı bir başarı
4	Başarının bazı kanıtları var
6	Yeterli başarı var
8	İyi başarı
10	Mükemmel başarı

7. Demokrasiyle ilgili ikna edici yazma çalışması yönergesi puan ve performans düzeyi:

Puan	Performans düzeyi
0	Başarısız, görev yapılmamış
2	Biraz Başarılı
4	Başarılı
6	İyi Başarı
8	Mükemmel Başarı

Değerlendirme yönergesinin güvenilirlik çalışması için 2000-2001 öğretim yılı ikinci dönemde Murat İlköğretim ve Dumlupınar İlköğretim Okullarında yukarıda belirtilen görevler için 139 öğrencinin katıldığı 20 günlük ön uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalar araştırmacı da dahil olmak üzere altı değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye katılanlar şunlardır;

- 1- Araştırmacının kendisi
- 2- Yeni Edebiyat Anabilim Dalında Öğretim Görevlisi
- 3- Yeni Edebiyat Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi
- 4- Edebiyat Öğretmeni
- 5- Sınıf Öğretmeni
- 6- Türkçe Öğretmeni

Değerlendirmeciler birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmede bulunmuşlar ve program uygulamasında da elde edilen verilerin puanlanmasında gruplardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olduğu da belirtilmemmiştir. Shaka ve Bitner (1996), Fitzgerald ve Teasley (1986), Moskal (2000) değerlendirme yönergelerinin güvenilirliği için puanlayıcılar arasındaki uyumdan bahsetmektedirler. Bunun için puanlayıcı güvenilirliği (interrater reliability) kavramı kullanılmaktadır. Wragg (2001: 23-24) bu tür değerlendirmelerde güvenilirliği sağlamanın bir yolu olarak puanlayıcıların birbirinden habersiz olarak verdikleri puanlardaki uyumluluktan söz etmektedir. Puanlayıcı güvenilirliği; farklı puanlayıcıların benzer puan verme olasılığıdır. Koretz, Stecher, Klein, McCaffery ve Deibert (1993: 49) puanlayıcılar arasında uyum artırmada puanlanacak materyalin ve puanlayıcının artırılması ile sağlandığını göstermiştir. Puanlayıcılar arasında uyumsuzluk olması durumunda puanlayıcıların eğitilmesi önemlidir.

Bu araştırmada altı farklı puanlayıcının puanlamaları arasında tutarlılığa bakmak için SPSS programında güvenilirlik analizi (Reliability Analysis) yapılmıştır. Güvenilirlik analizi sonucunda;

1. Hikâye Yazma Puanlama Yönergesi

Hikâyenin yapısının puanlamasında altı puanlayıcının puanlamaları arasında en düşük korelasyon 5. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında .83 iken, en yüksek korelasyon .87 ile 3. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasındadır. Cronbach's alpha değeri 0.97 olarak bulunmuştur.

Hikâyenin olay örgüsünün puanlanmasında altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 1. puanlayıcı ile 5. puanlayıcı arasında .85 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .89 düzeyinde 3. puanlayıcı ile 4. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

Hikâyenin organizasyonunun puanlanmasında altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 1. puanlayıcı ile 2. puanlayıcı arasında .83 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .90 düzeyinde 3. puanlayıcı ile 4. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.97 olarak bulunmuştur.

Hikayenin yazı, imla ve noktalamaya yönelik temel bileşenin puanlanmasında altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 1. puanlayıcı ile 4. puanlayıcı arasında .83 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .89 düzeyinde 3. puanlayıcı ile 5. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.97 olarak bulunmuştur.

2. Hikâye İncelemelerine İlişkin Kavram Haritası

Hikâye kahramanlarının incelenmesine ilişkin puanlamada altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 2. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında .86 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .92 düzeyinde 5. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

Hikâye olaylarının incelenmesine ilişkin puanlamada altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 2. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında .83

olmuştur. En yüksek korelasyon ise .92 düzeyinde 2. puanlayıcı ile 3. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

Hikâye mizanseninin incelenmesine ilişkin puanlamada altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 2. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında .83 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .94 düzeyinde 4. puanlayıcı ile 5. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

Hikâye konusunun, ana fikrinin incelenmesine ilişkin puanlamada altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 2. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında .85 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .94 düzeyinde 4. puanlayıcı ile 5. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

3. Özet Yazma Puanlama Yönergesi

Hikâye özeti yazılmasına ilişkin puanlamada 6 puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 2. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında .83 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .90 düzeyinde 3. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.97 olarak bulunmuştur.

4. Hikayede Karşılaştırma Görevlerine Yönelik Puanlama Yönergesi

Karakteristiklerin-özelliklerin seçiminin puanlamasına yönelik altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 4. puanlayıcı ile 5. puanlayıcı arasında .82 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .89 düzeyinde 3. puanlayıcı ile 5. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.97 olarak bulunmuştur.

Benzerlikler ve farklılıkların belirlenmesine yönelik puanlamada altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 2. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında .84 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .95 düzeyinde 3. puanlayıcı ile 5. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

Karşılaştırmada sonuca ulaşmaya yönelik temel bileşenin puanlanmasında altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 4. puanlayıcı ile 5. puanlayıcı arasında .85 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .93 düzeyinde 2. puanlayıcı ile 3. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

Organizasyona yönelik temel bileşenin puanlanmasında altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 1. puanlayıcı ile 3. puanlayıcı arasında .85 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .92 düzeyinde 5. puanlayıcı ile altı. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

5. Çıkarsamaya Dayalı Yazma

Çıkarsamaya dayalı yazma çalışmasının puanlanmasında altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 2. puanlayıcı ile 5. puanlayıcı arasında .84 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .96 düzeyinde 3. puanlayıcı ile 4. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

6. Demokrasi Konusunda İkna Edici Yazma Puanlama Yönergesi

Demokrasi konusunda ikna edici yazmaya yönelik puanlamada altı puanlayıcının puanları arasında en düşük korelasyon 1. puanlayıcı ile 2. puanlayıcı arasında .83 olmuştur. En yüksek korelasyon ise .92 düzeyinde 2. puanlayıcı ile 6. puanlayıcı arasında olmuştur. Cronbach's alpha değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

Hikâye yazma çalışmalarına ilişkin olarak bulunan bu sonuçlar, Fitzgerald ve Teasley'in (1986) bulduğu sonuçlarla oldukça yakın sonuçlardır. Hikâye yazmayla ilgili çeşitli görevlerde Cronbach's alpha değeri 0.93 ile 0.98 arasında değişen oranlarda bulunmuşlardır. Analiz sonuçları ayrıntılı olarak Ek 5A'de sunulmuştur.

Ancak, Wragg (2001) bu tür puanlamada puanlayıcıların puanlamada “merkezi sınıflamaya” (central clustering) doğru kayabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, değerlendirmecilerin puanlamasından sonra deney ve kontrol grupları arasında en yüksek (3 çalışma), orta (4 çalışma) ve düşük puan (3 çalışma) alan 10 öğrencinin çalışması bir değerlendirmeci ve araştırmacı tarafından tekrar puanlamaya tabi tutularak benzer puan atamalarına bakılmıştır. Görev yapmamış olanların çalışmaları puanlamaya katılmamıştır. İki puanlayıcının hiç hatanın aranmadığı, yani yüzde 0 düzeyinde ayrışmada % 65 veya ± 1 düzeyinde % 85 puanlayıcılar arasındaki uyum güvenilirliği sağlamaktadır (Greene, 2001; Wragg, 2001; Koretz ve diğerleri, 1993). Bu çerçevede çeşitli etkinlikler için geliştirilen puanlama yönergesinin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda iki puanlayıcının puanlama güvenilirliği aşağıdaki gibi oluşmuştur;

1. Hikâye Yazma Puanlamalarında:

Yapı Boyutunda: % 80

Olay Örgüsü Boyutunda: % 70

Organizasyon Boyutunda: % 70

Yazım, İmla ve Noktalama Boyutunda: % 70

2. Karşılaştırmaya Dayalı Yazma Puanlamalarında

Özellikler Boyutunda: % 80

Benzerlikler ve Farklılıkları Belirleme Boyutunda: % 70

Sonuca Ulaşma Boyutunda: % 90

Organizasyon Boyutunda: %70

3. Kavram Haritasını Puanlamada

Kahraman Boyutunda: % 80

Olay Örgüsü Boyutunda: % 90

Mizansen Boyutunda: % 80

Konu Boyutunda: % 70

4. Çıkarılamaya Dayalı Yazmada: % 70

5. Özet Yazmada: % 80

6. Demokrasi Konusunda İkna Edici Yazmada: %70

Koretz ve diğerleri, (1993) puanlama yönergesinde geçerlilik çalışmalarında yönergenin genellenebilir olup olmadığını belirtmektedir. Bunun için öğrencilerin aynı ya da benzer oluşturma veya başarı alanının alternatif ölçümlerinde öğrenci performansının tutarlılık ölçümüne bakılması gerekmektedir. Bu çerçevede yapılan bir diğer analiz öğrencilerin Türkçe dersi başarı ortalamaları ile tüm yazma çalışmalarından elde ettikleri başarı ortalamaları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Analiz sonucunda Pearson korelasyon katsayısı .93 ile 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Diğer taraftan, Koretz ve diğerleri (1993) belli bir takım performans görevlerinde öğrencilerin performansın alt bileşenlerinde de temelde aynı performansı göstereceğini belirtir. Yani, öğrenci bir yazma performansında gösterdiği başarı ile

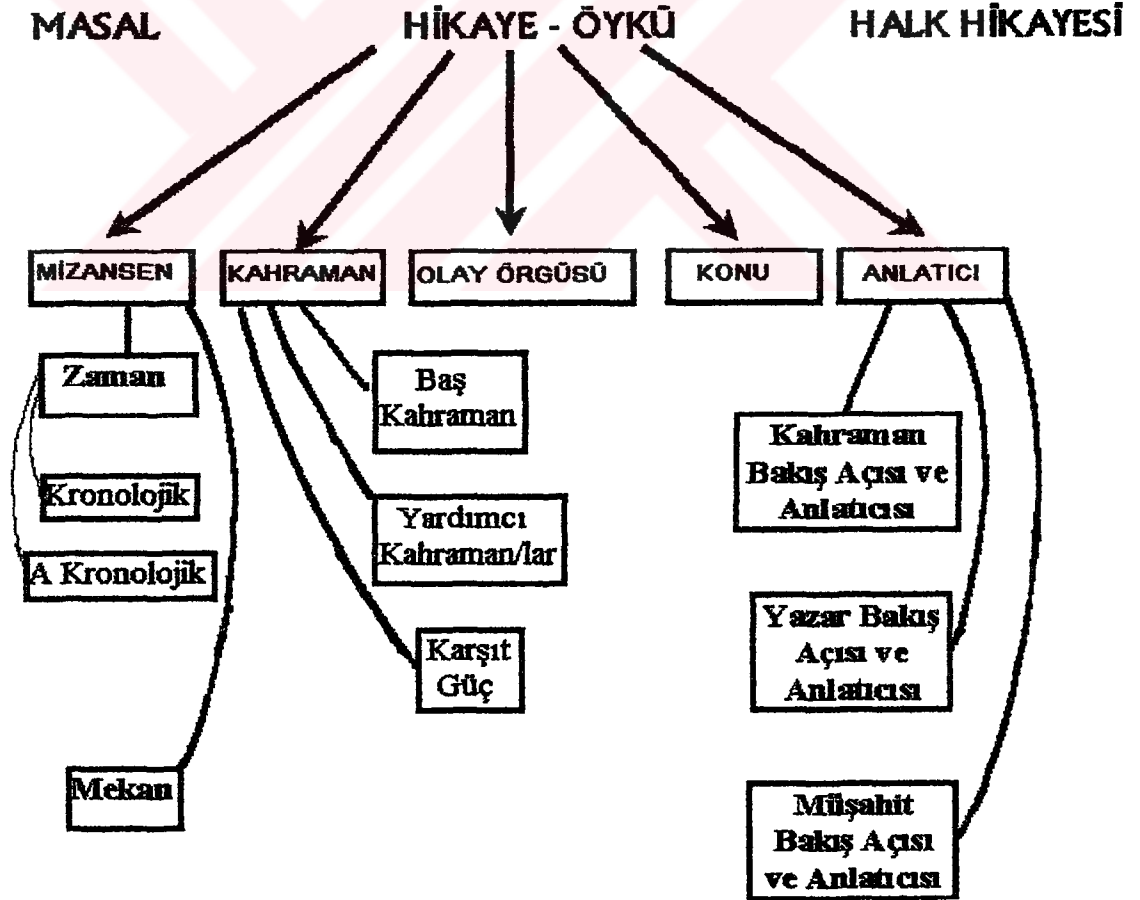
diğer yazma performansında da temelde yakın düzeyde performans göstereceğini belirtir. Bu ise, diğer performans alanına genelleştirilebilmektedir. Bu çerçevede, performansın alt bileşeni olan hikâye yazmada, karşılaştırma görevine yönelik yazmada ve kavram haritasının alt temel bileşenlerinde öğrencilerin puanları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Özet yazma, çıkarsamaya dayalı yazma ve demokrasi konusunda ikna edici yazma puanları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda; hikâye yazmanın alt temel bileşenleri arasında en düşük korelasyon .84 ile imla noktalama ile olay örgüsü arasında en yüksek korelasyon ise .yazım, imla-noktalama ile organizasyon arasında .88 olmuştur. Karşılaştırma görevinde ise en düşük korelasyon .81 ile karşılaştırmada bir sonuca ulaşma ile organizasyon arasında, en yüksek korelasyon ise .85 ile özellikler ile benzerlikleri-farklılıkları belirleme alt boyutlarında olmuştur. Hikâye kavram haritasının puanlamasında ise, en düşük korelasyon .83 ile karakter ile konu-ana fikir alt boyutunda iken, en yüksek korelasyon .87 ile mizansen ile ana fikir arasında olmuştur. Bütün performans görevlerinin temel alt bileşenlerinde anlamlılık 0.01 düzeyindedir. Puanlama sonuçları Ek 5B’da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Program uygulamasında geliştirilen bu değerlendirme yönergesiyle öğrencilerin yaptıkları çalışmalar tek tek değerlendirilmiştir. Değerlendirmecilerin verdikleri bir göreve yönelik puanların ortalaması öğrencilerin performans düzeyini göstermiştir. Hikâye yazma çalışmasında olduğu gibi diğer yazma çalışmalarında her görev ayrı ayrı değil aynı kategorideki görevlerle bir değerlendirilmiştir. Başka bir ifadeyle bir öğrencinin ön uygulamada yazdığı hikayeler ayrı ayrı ele alınmıştır fakat hikâye yazma performansının göstergesi olarak yaptığı çalışmalardan elde ettiği puan ortalamaları o öğrencinin performans düzeyini göstergesi olarak ele alınmıştır.

Kavram Haritası: Öğrencilerin öğrenme anlayışlarında meydana gelen değişimin irdelenmesinde kavram haritasından yararlanılmıştır. Tynjälä (1999) ve Novak (1990a; 1991) kavram haritasının, öğrencinin hem bilgi yapısını sunma hem de kavramlardaki ve içerik alanındaki değişimleri test etmede etkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmada kullanılan kavram haritası literatür taramasıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğrencilerin içerik bilgilerindeki değişimi belirlemede kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan kavram haritası öğrencilerin içerik

bilgilerindeki değişimi nicel ve nitel (Novak, 1990b; 1991; Lee, Lehman, Eichhinger ve Frederick, 1999; Tynjälä, 1999) olarak açıklamada kullanılmıştır.

Kavram haritası, öğrencilerin “benim hikâyeler ile ilgili bildiklerim” konulu yazma çalışmaları ile deney grubu öğrencilerinin elektronik posta ve elektronik bülten tahtası ve görevler dışındaki yazma çalışmalarında içerik bilgisinin nasıl oluşturdularının ortaya konulmasında kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise, deney grubunda yapılan program öncesi ve program sonrası “benin hikâyeler hakkında bildiklerim” konulu makale yazma çalışması uygulanmış ve öğrencilerin görev dışı yaptıkları çalışmaların dokümanlarının analizinde kullanılmıştır. Öte yandan kavram haritası, hem öğrencilerin hikâye inceleme çalışmalarının analizinde hem de nicel verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır. Kavram haritasının nicel verilerin toplanmasında kullanmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yukarıda açıklanmıştır. Araştırma için geliştirilen ve kullanılan kavram haritası Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6: Kavram Haritası

3.4.3.6. Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel İşlemler:

Araştırmada evren ve örneklemin belirlenmesinde, ölçme araçlarının geliştirilmesinde ve araştırma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki istatistiksel işlemler kullanılmıştır.

- **Evren ve Örneklem:** Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, kümeleme analizi, Ki-kare testi ve t testi.
- **Ölçme Araçlarının Geliştirilmesinde Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizlerinde:** Güvenilirlik analizi (Reliability analysis), Korelasyon (Pearson Correlation) ve yüzde.
- **Araştırma İle İlgili Nitel Verilerin Analizinde:** Aritmetik ortalama, standart sapma, gruplar arası karşılaştırmada öncelikle Levene testine (Levene's Test for Equality of Variances) göre varyansların homojen olup olmadığına bakılmıştır. Varyansların homojen olduğu gözlemlendiği durumlarda bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda Mann Whitney-U Testi de yapılarak gruplar arasında farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. Grupların öntest-sontest karşılaştırmalarında ise Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) ile dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normal olduğunun gözlemlendiği durumlarda bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Wilcoxon İşaret Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) de yapılarak farklılığın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1993). Analiz işlemlerinde güven aralığı $p < .05$ olarak belirlenmiştir.
- **Araştırma İle İlgili Nicel Verilerin Analizinde:** Nicel araştırma için geliştirilmiş olan kavram haritasına göre yapılan değerlendirmede her kavrama ilişkin kategoriler geliştirilmiş ve kategorilerde yüzde ve frekans hesaplanmıştır.

Bütün analiz işlemlerinde SPSS for Windows 9.0 paket programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, denenceler doğrultusunda elde edilen bulgular çözümlenerek yorumlanmıştır. Bulgular, yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında, yazma performansları açısından hikâye yazma, karşılaştırmaya dayalı yazma, çıkarsamaya dayalı yazma, özet yazma ve demokrasi konusunda ikna edici yazma ile hikâye kavramların öğrenciler tarafından hangi düzeyde özümsemiği açısından ele alınmıştır.

Hipotez test işlemlerinde gruplar arasında yapılan karşılaştırmada Levene testine (Levene's Test for Equality of Variances) göre varyansların homojen olduğunun gözlemlendiği durumlarda bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı gözlemlendiği durumlarda Mann Whitney-U Testi de yapılarak gruplar arasında farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. Grupların öntest-sontest karşılaştırmalarında ise Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) ile dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normal olduğunun gözlemlendiği durumlarda bağımlı gruplar t testi kullanarak analiz yapılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Wilcoxon İşaret Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) de yapılarak farklılığın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

4.1. YARATICILIK

Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla uygulanan oluşturmacı öğretim tasarımının etkililiğini sınamak için araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Yaratıcılık alanında dört hipotez belirlenmiştir. Bulgular, belirlenen hipotezler doğrultusunda ele alınarak yorumlanmıştır.

4.1.1. Öntest Puan Ortalamaları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın yaratıcılık ile ilgili olarak ilk hipotezi, oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı

kontrol grubunun sözel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük) öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır şeklinde belirlenmişti. Söz konusu hipotezi test etmek amacıyla program uygulamasına başlanmadan ve yazma performans görevleri uygulanmadan önce her iki gruba da TYDT sözel testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan TYDT'nin sözel yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarına ilişkin öntest puan ortalamaları arasında farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bulgular Tablo 9'da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcılık Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Deney	35	23.26	12.61	.964	.330	68	.453*	.652
	Kontrol	35	21.94	11.63					
Esneklik	Deney	35	15.94	9.11	.007	.932	68	-.557*	.579
	Kontrol	35	17.17	9.34					
Özgünlük	Deney	35	25.66	13.56	1.382	.244	68	.095*	.924
	Kontrol	35	25.37	11.46					

*p>.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında deney ve kontrol gruplarının öntest sözel yaratıcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın birinci hipotezini desteklememektedir. Başka bir ifadeyle grupların sözel yaratıcılık öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır şeklindeki hipotez reddedilmiştir. Araştırma verileri, yaratıcılığın akıcılık boyutunda deney grubu, esneklik boyutunda ise kontrol grubu lehine az da olsa bir eğilim göstermektedir. Ancak bu eğilimin gruplar açısından anlamlı olması daha sonraki son test karşılaştırmalarını kolaylaştırmaktadır. Öte yandan özgünlük boyutunda gruplar arasında bir denge söz konusudur. Ancak özgünlük boyutunda kontrol grubu, deney grubuna göre daha homojen bir durum gösterirken, deney grubunun kontrol grubuna göre daha heterojen bir durum gösterdiği söylenebilir. Hipotezin reddedilmesi, gruplar arasında yapılan eşitleme ile açıklanabilir. Çünkü yaratıcı

düşüncede aile ve yaş değişkenleri önemli faktörler olduğuna ilişkin İkinci Bölüm'deki literatüre dayalı bulgularla paralellik göstermektedir.

6.1.2. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın ikinci hipotezi, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun sözel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük) öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır, şeklinde belirlenmişti. Söz konusu hipotezi test etmek amacıyla kontrol grubunda geleneksel öğretim programı uygulamasına başlanmadan önce TYDT (Torrance Yaratıcı Düşünme Testi) sözel formu uygulanmıştır. Program uygulaması bittikten sonra aynı test tekrar uygulanmıştır.

Yaratıcılığın öntest-sontest akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Uygulanan t testi sonucunda, kontrol grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 10'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 10: Kontrol Grubu Yaratıcılık Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Öntest	35	21.94	11.63	.452	.987	.690	34	-12.591*	.000
	Sontest	35	60.43	24.03	.799	.545				
Esneklik	Öntest	35	17.17	9.34	.452	.974	.539	34	-9.129*	.000
	Sontest	35	36.37	14.68	.829	.498				
Özgünlük	Öntest	35	25.37	11.46	.692	.724	.615	34	-14.397*	.000
	Sontest	35	70.03	23.02	.630	.822				

*p<.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubunun yaratıcılığın öntest-sontest akıcılık, esneklik ve özgünlük puan ortalamaları arasında p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunması hipotezi desteklemektedir. Başka bir ifadeyle, kontrol

grubunun yaratıcılığın üç boyutunda öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır şeklindeki hipotez kabul edilmiştir. Grubun sontest standart sapma puanları da öntestten yüksektir. Bu sonuç, uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin puanlarında heterojen bir durum meydana getirdiğini göstermektedir. Sonuçların sontest yönünde anlamlı çıkması, yöntemden ziyade yoğunluklu bir hikâye yazma programının uygulamasından kaynaklandığı ile açıklanabilir. Sonuçlar, yaratıcı düşüncenin gelişiminde imgelem ve ıraksak düşüncenin önemli faktörler olduğu yönündeki literatüre dayalı bulgularla paralellik göstermektedir. Uygulamada öğrencilere sunulan görevlerin yapılandırılmamış ya da kötü yapılandırılmış problemler olması ıraksak düşüncenin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, Singer ve Singer (1998) ve Tezci'nin (1997) yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde hikâye öğretiminin etkililiğine ilişkin bulgularını desteklemektedir. Kontrol grubunda uygulanan program geleneksel öğretim metodunu içermesine rağmen, öntest ile sontest puanları arasında önemli ölçüde farklılık olması hikâyelerin yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli bir materyal olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan sonuçların sontest yönünde anlamlı çıkmasında öğrencilere yapmaları için sunulan görevlerin açık uçlu problemleri içermesinin önemli olduğunu da göstermektedir. Bu tür açık uçlu problemler ya da yapılandırılmamış problemler Guilford, (1950) ve Rouquette'nin (1992) görüşlerini desteklemektedir. Ayrıca, araştırmada kullanılan ıraksak düşünmeyi gerektiren görevler Norbert'in (2000) araştırma sonuçlarını da desteklemektedir.

4.1.3. Deney Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın üçüncü hipotezi, oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun sözel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük) öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır, şeklinde belirlenmişti. Söz konusu hipotezi test etmek amacıyla deney grubunda oluşturmacı öğretim tasarım programı uygulamasına başlamadan önce TYDT sözel formu uygulanmıştır. Program uygulaması bittikten sonra aynı test tekrar uygulanmıştır.

Öğrencilerin yaratıcılık öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Uygulanan t testi sonucunda deney grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 11’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 11: Deney Grubu Yaratıcılık Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Öntest	35	23.26	12.61	.629	.823	.474	34	-21.617*	.000
	Sontest	35	98.37	23.27	.632	.819				
Esneklik	Öntest	35	15.94	9.11	.743	.638	.346	34	-21.678*	.000
	Sontest	35	66.89	14.12	.911	.378				
Özgünlük	Öntest	35	25.66	13.56	.579	.891	.526	34	-25.681*	.000
	Sontest	35	114.00	23.89	.671	.759				

*p<.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük) öntest-sontest puan ortalamaları arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunması, hipotezi desteklemektedir. Başka bir ifadeyle, deney grubunun yaratıcılığın üç boyutunda da öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır, şeklindeki hipotez kabul edilmiştir. Grubun sontest standart sapmasının öntest standart sapmasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu, yöntemin öğrencileri heterojen durumuma getirdiği ile açıklanabilir. Araştırma verileri, yaratıcılığın her üç boyutunda da sontest lehine yüksek düzeyde bir eğilim olduğunu göstermektedir. Öntest ile sontest arasındaki karşılaştırmada sontest lehine yönelik büyük oranda farklılığın olması, bir bütün olarak oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ve bu uygulamada materyal olarak hikayelerin kullanılmasının önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Araştırma sonuçları, Solomon’un (2000) oluşturmacı öğretim tasarımının yaratıcılık üzerindeki kuramsal açıklamalarını desteklemektedir. Araştırmanın standart sapmasının sontestler lehine yüksek çıktığı gözlenmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin puanlarının sontest de daha heterojen bir durum gösterdiği ile açıklanabilir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puan Ortalamaları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın dördüncü hipotezi, oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun sözel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük) sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır şeklinde belirlenmişti. Söz konusu hipotezi test etmek amacıyla deney grubunda oluşturmacı öğretim tasarım programı uygulaması ve kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulamasının sonrasında TYDT sözel formu uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan TYDT'nin sözel sontest puanlarının akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında puan ortalamaları arasında farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 12'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcılık Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Deney	35	98.37	23.27	.040	.843	68	6.710*	.000
	Kontrol	35	60.43	24.03					
Esneklik	Deney	35	66.89	14.11	.196	.659	68	8.866*	.000
	Kontrol	35	36.37	14.68					
Özgünlük	Deney	35	114.00	23.89	.300	.586	68	7.841*	.000
	Kontrol	35	70.03	23.02					

*p<.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun yaratıcılık sontest akıcılık, esneklik ve özgünlük puan ortalamaları ile kontrol grubunun yaratıcılık sontest akıcılık, esneklik ve özgünlük puan ortalamaları arasında p<.05 düzeyinde anlamlı farklılığın bulunması hipotezi desteklemektedir. Başka bir ifadeyle, deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcılığın üç boyutunda da sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır şeklindeki hipotez kabul

edilmiştir. Araştırma verileri, yaratıcılığın her üç boyutunda da deney grubu lehine yüksek düzeyde bir eğilim olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın yaratıcılıkla ilgili bulgularına genel olarak bakıldığında oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük puan ortalamaları arasında öntestte istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yokken, sontest puan ortalamaları arasındaki karşılaştırmada deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin sözel yaratıcı yeteneklerinin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının geleneksel öğretim uygulamasından daha etkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının teorik bulgularını destekler yöndedir. Oluşturmacı öğretim tasarımının özellikle öğrenci merkezlilik, gerçek yaşam durumlarına dayalı öğretim, yapılandırılmamış ya da kötü yapılandırılmış problem biçimleri, otantik bağlamalarda ve öğrenci yargılaması olmayan bir değerlendirme yaklaşımı, teknolojinin anlam oluşturma sürecine destek olması gibi pedagojik işaretleri, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde literatürde yer alan teorik bulgularla paralellik arz etmektedir. Oluşturmacılığın sınıf içi uygulamalarda zihinsel araçlar olarak öğretim tasarımında teknolojiyi kullanması yaratıcı yeteneğin gelişmesinde önemli bir etkidir. Tezci (1997), Rıza'nın (1997) Mansur'dan (1989) aktardığı ve Singer ve Singer'in (1998) yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde teknolojinin kullanılmasına ilişkin yaptıkları araştırma sonuçları araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Her ne kadar bu araştırmalarda kullanılan öğretim teknolojileri nesnelci bir yaklaşımla ele alınmış olsa da sonuçlar teknolojinin kullanımının yaratıcı düşünceyi geliştirdiği yönündedir.

İnsanların zihinlerinde yer alan kavramlarla düşündükleri dikkate alınırsa oluşturmacı yaklaşımın dile yaptığı vurgu ile farklı bakış açılarının kullanımının ve problemin farklı bakış açılarından görülmesini desteklemektedir ve olası tepki biçimlerinin daha esnek, akıcı ve daha özgün olmasına katkı sağlar. Araştırmanın bulgularında dikkati çeken bir diğer nokta ise kullanılan materyalle ilgilidir. Bu noktada hikâyelerin yaratıcı yeteneğin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Hikâye yazma, hikâye okuma, hikâye ile ilgili manipülasyonlarda bulunma bireyin imgelem gücünü harekete geçirmektedir. İmgelem ise yaratıcılıkta

önemli bir düşünme yeteneğidir. Bu durumu, özellikle kontrol grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı bir sonucun çıkması ile açıklamak mümkündür. Oluşturmacı öğretim tasarımının özellikle geleneksel öğretimin yaratıcı düşüncenin gelişimine engel teşkil eden uygulama biçimlerine yer vermemesi önemli bir nokta olarak ortaya çıkmaktadır. Yine önemli olarak görülen bir diğer husus da yaratıcı yeteneğin ortaya çıkmasında içsel motivasyonun önemli olmasıdır. Bunda oluşturmacı öğretim tasarımının öğrenen merkezli bir yaklaşımı benimsemesinin etkili olduğu söylenebilir.

4.2. ÖĞRENCİLERİN YAZMA PERFORMANSLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin değişik yazma çalışmalarına yönelik performanslarındaki gelişmelerine ilişkin olarak hikâye yazma, hikayelere yönelik karşılaştırma, hikayelerden çıkarsama, özet yazma ve demokrasi konusunda ikna edici yazma çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalara yönelik olarak aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin;

1. Hikâye yazma (yapı, olay örgüsü-nedensellik, organizasyon, kompozisyon ve yazım, imla, noktalama),
2. Hikâyelerde karşılaştırma görevlerine yönelik yazma (özellikler, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, sonuca ulaşma ve organizasyon),
3. Hikâyelerde çıkarsama görevlerine yönelik yazma,
4. Özet yazma,
5. Demokrasi konusunda ikna edici yazma performansları açısından deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

4.2.1. Hikâye Yazma

Araştırmanın hikâye yazmaya yönelik hipotezi, oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol

grubuna göre hikâye yazma performansları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olur, şeklinde belirlenmişti. Hikâye yazmaya yönelik hipotezi test etmek amacıyla öğrenciler program uygulanmadan önce üç hikâye yazma çalışması yapmıştır. Program uygulamasına başlanmadan önce öğrencilerin hikâye yazma çalışmasında hikâye yazma performans düzeyleri karşılaştırılmıştır. Program uygulaması süresince öğrencilerin yaptıkları hikâye yazma çalışması ve kendilerine öntest olarak sunulan görevler tekrar sontest olarak sunulmuştur.

Öğrencilerin program uygulanmasından önce öntest olarak yaptıkları hikâye yazma çalışmaları, program uygulanması süresince görev dışında yazdıkları ve sontest olarak yapılan hikâye yazma çalışmaları hikâye yazma performans değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Analizler, gruplar arası öntest, sontest ve grupların kendi içinde öntest-sontest puanları karşılaştırılarak yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma performans düzeylerini belirlemek için öntest puanları performansın dört alt boyutunda (yapı, olay örgüsü-nedensellik, organizasyon, kompozisyon ve yazım, imla, noktalama) bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Yapılan t testi analizi sonucunda hikâye yazma çalışmalarında grupların öntest hikâye yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bulgular Tablo 13’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Hikâye Yazma Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Yapı	Deney	35	5.13	.55	4.070	.048	68	.374*	.709
	Kontrol	35	5.07	.90					
Olay Örgüsü	Deney	35	5.01	.49	7.490	.008	68	.460*	.647
	Kontrol	35	4.93	.88					
Organizasyon	Deney	35	5.14	.44	5.585	.021	68	.630*	.531
	Kontrol	35	5.05	.69					
Yazım-İmla-Noktalama	Deney	35	4.93	.47	1.612	.209	68	-.135*	.893
	Kontrol	35	4.95	.76					

*p>.05

Ancak performansın üç alt boyutunda (yapı, olay örgüsü-nedensellik, organizasyon ve kompozisyon) Levene testine göre varyanslar homojen olmadığı için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney testi analizi sonucunda da gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Hikâye Yazma Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıralar Ort	U	P
Yapı	Deney	35	5.13	36.76	568.500*	.605
	Kontrol	35	5.07	34.24		
Olay Örgüsü	Deney	35	5.01	36.99	506.500*	.540
	Kontrol	35	4.93	34.01		
Organizasyon	Deney	35	5.14	37.54	541.000*	.399
	Kontrol	35	5.05	33.46		

*p>.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma performansının dört alt boyutunda ön uygulamalar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubu arasında farklılığın olmaması, gruplar arasında performanslar açısından yapılacak karşılaştırmaları kolaylaştırmaktadır. Gruplar arasında istatistiksel açıdan bir farklılığın görülmemesi gruplar arasında yansızlığı sağlamak için yapılan eşitlemenin bir sonucudur. Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin hikâye yazma performans puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaların **başarının bazı kanıtları var ile yeterli başarı düzeyi** arasındadır. Grupların standart sapma puanlarına bakıldığında deney grubunun kontrol grubunun standart sapma puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun kontrol grubuna göre daha homojen olduğunu göstermektedir.

Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu öğrencileri, öğretim süreci boyunca çeşitli internet sitelerinden izledikleri animasyonlardan, süreçte esinlendikleri değişik filmlerden ya da konulardan hikâyeler yazmaya desteklenmişlerdi. Kontrol grubu öğrencileri ise, değişik konularda veya okudukları hikâyelerden esinlenmeleri halinde hikâye yazabilecekleri belirtilmiş ve görevlerin dışında da hikâye yazmaya desteklenmişlerdi. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun görevlerin dışında ürettikleri hikayeler de değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrencilerin görev dışında yaptıkları hikâye yazma çalışmalarının gruplara göre dağılımı incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar gözlenmiştir:

Deney grubunda her öğrencinin yapması gereken görev dışında dört öğrenci en fazla 4'er hikâye yazmış, ondokuz öğrenci 3'er, altı öğrenci 2'şer, altı öğrenci de en fazla 1'er hikâye yazmıştır. Deney grubu öğrencileri görevler dışında toplam 91 hikâye yazmışlardır. Kontrol grubunda ise görev dışında bir öğrenci en fazla 3 hikâye yazmış, beş öğrenci 2'şer, onbir öğrenci 1'er ve onsekiz öğrenci de görev dışında hiç hikaye yazmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri görev dışında toplam 24 hikâye yazmışlardır.

Kontrol grubunun öğretim süreci boyunca ürettikleri hikayeler ve öntest olarak uygulanan hikâye yazma görevleri sontest olarak uygulanması sonucunda performansın dört temel alt boyutunda (yapı, olay örgüsü-nedensellik, organizasyon, kompozisyon ve yazım, imla, noktalama) elde ettikleri puanlar bağımlı gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda grubun öntest-sontest puan ortalamaları arasında performansın dört alt boyutunda da sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 15'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 15: Kontrol Grubu Hikâye Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Yapı	Öntest	35	5.07	.90	.634	.816	.054	34	-6.956*	.000
	Sontest	35	6.38	.71	.426	.993				
Olay Örgüsü	Öntest	35	4.93	.88	.734	.654	-.030	34	-6.291*	.000
	Sontest	35	6.11	.66	.533	.939				
Organizasyon	Öntest	35	5.05	.69	.590	.877	.174	34	-5.694*	.000
	Sontest	35	5.84	.59	.591	.876				
Yazım-İmla-Noktalama	Öntest	35	4.95	.76	.946	.332	.149	34	-3.131*	.004
	Sontest	35	5.46	.70	.620	.836				

*p<.05

Araştırma sonuçları, kontrol grubunun hikâye yazma performanslarında bir gelişme kaydettiği yönündedir. Sonuçların sontestler lehine anlamlı olması öğrencilerin hikâye yazmada geleneksel öğretimin de başarılı olduğunu göstermektedir. Hikâye yazmada öğrencilerin görevler dışında da hikâye yazmaları

öğrencilerin hikâye yazmaya istekli olduğunu göstermektedir. Sontestler lehine anlamlı sonucun çıkmasında bunun da önemli bir etken olduğu söylenebilir. Grubun standart sapması performansın bütün alt boyutlarında sontestte düşmüştür. Bu sonuç, yöntemin öğrencileri daha homojen duruma getirdiği ile açıklanabilir.

Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun öntest puanları ile öğretim süreci boyunca yazdıkları hikâyelerin yanı sıra sontest olarak uygulanan hikayelerden elde ettikleri puanlar hikâye yazma performans yönergesinin dört alt boyutunda (yapı, olay örgüsü-nedensellik, organizasyon, kompozisyon ve yazım, imla, noktalama) bağımlı gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda grubun öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 16’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 16: Deney Grubu Hikâye Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Yapı	Öntest	35	5.13	.55	.703	.706	-.294	34	-16.205*	.000
	Sontest	35	7.51	.53	.385	.998				
Olay Örgüsü	Öntest	35	5.01	.49	1.070	.202	-.386	34	-15.010*	.000
	Sontest	35	7.54	.70	.907	.383				
Organizasyon	Öntest	35	5.14	.44	.715	.687	-.141	34	-12.526*	.000
	Sontest	35	7.21	.82	.442	.990				
Yazım-İmla-Noktalama	Öntest	35	4.94	.47	.601	.862	.080	34	-13.407*	.000
	Sontest	35	6.86	.75	.539	.933				

*p<.05

Araştırma sonuçları, deney grubunun hikâye yazma performansı açısından gelişme kaydettiğini göstermektedir. Öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılığın çıkması, oluşturmacı öğretim tasarımının hikâye yazma öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Grubun standart sapması performansın yapı alt boyutu dışında sontestte artmıştır. Bu durum, yöntemin öğrencileri performansın üç alt boyutunda (olay örgüsü-nedensellik, organizasyon, kompozisyon ve yazım, imla, noktalama) daha heterojen duruma getirdiğiyle açıklanabilir.

Oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grupları arasında uygulanan yöntemlerden hangisinin etkili olduğunu belirlemek için grupların sontest puan ortalamaları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma sontest puanları performansın dört alt boyutunda (yapı, olay örgüsü-nedensellik, organizasyon, kompozisyon ve yazım, imla, noktalama) bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda hikâye yazma çalışmalarında grupların sontest hikâye yazma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 17’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Hikâye Yazma Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Yapı	Deney	35	7.51	.53	3.070	.084	68	7.586*	.000
	Kontrol	35	6.38	.71					
Olay Örgüsü	Deney	35	7.54	.70	.062	.804	68	8.782*	.000
	Kontrol	35	6.11	.66					
Organizasyon	Deney	35	7.21	.82	4.874	.031	68	8.044*	.000
	Kontrol	35	5.84	.59					
Yazım-İmla-Noktalama	Deney	35	6.86	.75	.187	.667	68	8.096*	.000
	Kontrol	35	5.46	.70					

*p< .05

Ancak performansın yapı alt boyutunda Levene testine göre, varyanslar homojen olmadığı için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda da deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 18’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Hikâye Yazma Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıralar Ort	U	P
Organizasyon	Deney	35	7.21	50.33	93.500*	.000
	Kontrol	35	5.84	20.67		

*p<.05

Araştırma sonuçlarına göre; hikâye yazma performanslarının dört temel alt boyutunda oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu arasında en büyük farklılık olay örgüsü boyutunda gözlenirken en düşük farklılık yazım-imla-noktalama boyutunda gözlenmiştir.

Araştırmanın genel olarak sonuçlarına bakıldığında, hikâye yazma performansının dört alt boyutunda deney grubunun gerek öntest-sontest karşılaştırmasında sontest lehine, gerekse kontrol grubu ile sontest puanları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Grupların öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan bir farklılık olmaması sontest puan ortalamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlılığı önemli kılmaktadır. Bu sonuçlar, araştırmanın hipotezini desteklemektedir. Yani, oluşturmacı öğretim tasarımı, öğrencilerin hikâye yazma yeteneğini geliştirmede geleneksel öğretimden daha etkilidir. Grupların standart sapma puanlarına bakıldığında deney grubu performansın yapı alt boyutu hariç, kontrol grubunun standart sapma puanından düşük diğer alt boyutlarda ise yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun kontrol grubuna göre yapı alt boyutunda homojen, diğer üç alt boyutta ise heterojen durumda olduğunu göstermektedir. Deney grubunun performans düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar bütün alt boyutlarda **yeterli başarı** ile **iyi başarı** arasındadır. Deney grubunun yazım, imla ve noktalama alt boyutu **yeterli başarı** düzeyine yakinken diğer alt boyutları **iyi başarı** düzeyine daha yakındır. Oysa kontrol grubunun hikâye yazma performansının alt boyutları **yeterli başarı** düzeyine çok yakındır.

Oluşturmacı öğretim tasarımı özellikle öğrenme ortamında görsel ve sözel bilgi kaynaklarını kullanması, öğrenmede öğrenci merkezli yaklaşımı öngörmesi, öğrencilerin sosyal müzakere içinde yer aldığı bir öğrenme ortamı kullanması bu başarının sağlanmasında etkili olmuştur denebilir. Ayrıca, deney grubunun değişik bilgi kaynakları kullanması, hikâye yazmada uzmanlardan formatlama sağlanması, görevlerde animasyonlarla etkileşim içinde olmasının da bu başarıda önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan, deney grubunun görev dışında yazdığı hikayelerin sayısının kontrol grubunun yazdıklarının yaklaşık dört katı olduğu da göz önüne alınırsa oluşturmacı öğretimin öğrencilerin

hikâye yazma performanslarını geliştirmede geleneksel yöntemden daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, özellikle öğrencinin kendi performans düzeyinde ilerlemesine imkan sağladığını ve hikâye yazmaya geleneksel gruptan daha çok motive olduklarını göstermektedir.

4.2.2. Karşılaştırma Yapmaya Yönelik Yazma

Öğrencilerin hikâyeden yola çıkarak karşılaştırma yapmaya dayalı yazma performansına yönelik olarak araştırmanın hipotezi; oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yapıldığı kontrol grubundan hikâyeden karşılaştırma yapmaya yönelik yazma performansları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır, şeklinde belirlenmişti. Hipotezi test etmek amacıyla öğrencilere program uygulamasına başlanmadan önce deney ve kontrol grubunun öntest olarak karşılaştırmaya dayalı yazma performans düzeyleri belirlenmiştir. Bunun için öğrencilere okudukları hikayelerden yola çıkarak; “..... isimli hikayedeki olay/olaylar benim başımdan geçen bir olayı anımsatıyor. Ben bu olayla şöyle başa çıkmıştım” ve “okuduğunuz hikayelerdeki kahramanlardan hangisi, hangi yönlerden günlük hayatınızda tanıdığınız birini anımsatıyor” konulu yazma görevleri sunulmuştu. Öntest olarak sunulan yazma görevleri her iki gruba da sontest olarak uygulanmıştı. Yazma çalışmaları karşılaştırmaya dayalı yazma performans değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Analizler gruplar arası öntest, sontest ve grupların kendi içinde öntest-sontest puanları karşılaştırılarak yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâyeden karşılaştırmaya dayalı yazma performans düzeylerini belirlemek için öntest puanları performansın dört alt boyutunda (özellikler, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, sonuca ulaşma, organizasyon) bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda karşılaştırma yapmaya dayalı yazma çalışmalarında grupların öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgular Tablo 19’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Hikâyeden Karşılaştırma Yapmaya Dayalı Yazma Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Özellikler	Deney	35	5.10	.92	.071	.790	68	.567*	.572
	Kontrol	35	4.96	1.12					
Benzerlikler ve Farklılıkları Belirleme	Deney	35	4.92	.90	.200	.657	68	.233*	.817
	Kontrol	35	4.87	.90					
Sonuca Ulaşma	Deney	35	4.72	.66	1.594	.211	68	-.610*	.544
	Kontrol	35	4.84	.98					
Organizasyon	Deney	35	4.86	.67	1.978	.164	68	.220*	.827
	Kontrol	35	4.81	1.17					

*p>.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri hikâye yazma performansının dört alt boyutunda ön uygulamalar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Grupların performans düzeyleri arasında farklılık olmaması gruplar arasında yansızlığı sağlamak için yapılan eşitlemenin bir sonucu olduğu ile açıklanabilir. Grupların standart sapma puanlarına bakıldığında, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme alt boyutu hariç deney grubunun standart sapmasının kontrol grubundan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun kontrol grubuna göre daha homojen olduğu ile açıklanabilir. Grupların puan ortalamaları performansın dört alt boyutunda başarının bazı kanıtları var ile yeterli başarı var arasında gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında farklılık olmaması daha sonra yapılacak karşılaştırmaları kolaylaştırmaktadır.

Uygulanan programların öğrencilerin hikâyeden karşılaştırma yapmaya yönelik yazma performanslarında etkili olup olmadığını belirlemek için grupların öntest-sontest puan ortalamaları hikâyeden karşılaştırma görevine ilişkin puanlama yönergesinin dört alt boyutunda (özellikler, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, sonuca ulaşma, organizasyon) bağımlı gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubu öntest sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 20’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 20: Kontrol Grubu Hikâyeden Karşılaştırma Yapmaya Dayalı Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Özellikler	Öntest	35	4.96	1.12	1.332	.058	-.021	34	-4.905*	.000
	Sontest	35	6.17	.91	.823	.507				
Benzerlikler ve Farklılıkları Belirleme	Öntest	35	4.87	.90	1.267	.081	-.010	34	-4.398*	.000
	Sontest	35	5.78	.84	1.004	.266				
Sonuca Ulaşma	Öntest	35	4.84	.98	.932	.350	.218	34	-6.166*	.000
	Sontest	35	5.99	.77	1.246	.090				
Organizasyon	Öntest	35	4.81	1.17	1.184	.121	.187	34	-4.591*	.000
	Sontest	35	5.84	.88	1.009	.260				

*p<.05

Araştırma sonuçları, kontrol grubunun hikâyeden karşılaştırma yapmaya dayalı yazma performansları açısından gelişme kaydettiğini göstermektedir. Öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılığın çıkması, geleneksel öğretimin de karşılaştırmaya dayalı yazma çalışmalarında öğrenci performansında etkili olduğunu göstermektedir. Grubun sontest standart sapma puanlarının öntest standart sapma puanlarından yüksek çıkması, yöntemin öğrencileri heterojen duruma getirdiği ile açıklanabilir.

Deney grubunda uygulanan yöntemin grubun karşılaştırmaya dayalı yazma performansına etkisini belirlemek için hikayeden karşılaştırma yapmaya dayalı yazma çalışmasında performansın dört alt boyutunda (özellikler, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, sonuca ulaşma, organizasyon) öntest-sontest puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, deney grubu öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 21’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 21: Deney Grubu Hikâyeden Karşılaştırma Yapmaya Dayalı Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Özellikler	Öntest	35	5.10	.92	1.173	.128	-.087	34	-12.825*	.000
	Sontest	35	7.74	.71	.546	.927				
Benzerlikler ve Farklılıkları Belirleme	Öntest	35	4.92	.90	1.304	.067	.131	34	-12.395*	.000
	Sontest	35	7.28	.80	.722	.675				
Sonuca Ulaşma	Öntest	35	4.72	.98	.775	.586	.105	34	-14.684*	.000
	Sontest	35	7.26	.77	.633	.817				
Organizasyon	Öntest	35	4.86	.67	1.066	.208	.018	34	-13.469*	.000
	Sontest	35	7.23	.80	.746	.635				

*p<.05

Araştırma sonuçları, deney grubunun hikâyeden karşılaştırma yapmaya dayalı yazma performansları açısından gelişme kaydettiğini göstermektedir. Öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılığın çıkması, oluşturmacı öğretim tasarımının karşılaştırmaya dayalı yazma çalışmalarında öğrenci performansında etkili olduğunu göstermektedir. Grubun, özellikler, benzerlik ve farklılıkları belirleme ile sonuca ulaşma alt boyutunda sontest standart sapma puanlarının öntest standart sapma puanlarından düşük çıkması, yöntemin öğrencileri bu boyutlarda homojen duruma getirdiği ile açıklanabilir. Diğer taraftan organizasyon alt boyutunda ise sontest standart sapma puanının öntest standart sapma puanından yüksek olduğu görülmektedir. Bu boyutta ise, yöntemin öğrencileri homojen duruma getirdiğini göstermektedir.

Oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grupları arasında uygulanan yöntemlerden hangisinin öğrencilerin hikâyeden karşılaştırma yapmaya dayalı yazma performansı üzerinde etkili olduğunu belirlemek için grupların sontest puan ortalamaları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma, grupların hikâyeden karşılaştırma yapmaya dayalı yazma performansının dört boyutunda (özellikler, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, sonuca ulaşma, organizasyon) bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, performansın dört temel alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 22’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubu Hikâyeden Karşılaştırma Yapmaya Dayalı Yazma Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Özellikler	Deney	35	7.74	.71	.834	.364	68	8.036*	.000
	Kontrol	35	6.17	.91					
Benzerlikler ve Farklılıkları Belirleme	Deney	35	7.28	.80	.003	.957	68	7.665*	.000
	Kontrol	35	5.78	.84					
Sonuca Ulaşma	Deney	35	7.26	.86	1.928	.169	68	6.534*	.000
	Kontrol	35	5.99	.77					
Organizasyon	Deney	35	7.23	.81	.001	.976	68	6.860*	.000
	Kontrol	35	5.84	.88					

*p<.05

Araştırma sonuçları, hikâyeden karşılaştırma yapmaya dayalı yazma performanslarının dört alt boyutunda oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundan sontest puan ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Deney grubu ile kontrol grubu arasında en büyük farklılık sonuca ulaşma boyutunda gözlenirken en düşük farklılık organizasyon boyutunda gözlenmektedir.

Araştırmanın hikâyeden karşılaştırma yapmaya dayalı sonuçlarına bakıldığında, öğrencilere gerçek yaşam durumlarına dayalı olarak sunulan problemlerde oluşturmacı öğretim tasarımının geleneksel öğretimden daha etkili olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin hikâyeden karşılaştırmaya dayalı yazma performanslarında oluşturmacı öğretim tasarımı geleneksel öğretimden daha etkilidir denebilir. Bu sonuçlar, araştırmanın hipotezini desteklemektedir. Sonuçlar, oluşturmacı öğretim tasarımının bağlam bağımlı ve gerçek yaşam durumlarına dayalı teorik bulgularını destekler niteliktedir. Liaw'ın (2001), Duffy ve Cunningham'ın (1996) oluşturmacı öğretimde gerçek yaşam durumlarına dayalı ve bağlam dayalı bilgi sunumunun önemine yaptıkları vurgu, Jonassen, Peck, ve Wilson'un (1999) ve Jonassen'in (1995) bu tür bilgi oluşturma sürecinde teknolojinin önemli katkı sağladığına yönelik görüşleri ile araştırma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Öte yandan araştırmanın bulguları, değişik oluşturmacı öğretim modellerini uygulayan Duncan'ın (1996) ve Tynjälä'nın, (1999) yaptıkları araştırma bulgularını desteklemektedir. Deney grubu öğrencilerinin performansın dört alt boyutundaki aritmetik ortalamaları, yeterli başarı var ile iyi

başarı arasında iyi başarı düzeyine daha yakın olduğunu göstermektedir. Oysa kontrol grubu performansın özellikler alt boyutu hariç başarının bazı kanıtları var ile yeterli başarı arasında yeterli başarı düzeyine daha yakındır. Performansın özellikler alt boyutu ise yeterli başarı düzeyinin çok az üstündedir. Öğrencilerin program öncesi uygulanan görevlere ilişkin performans düzeyleri dikkate alındığında deney grubunun gösterdiği gelişme önemlidir.

4.2.3. Çıkarsamaya Dayalı Yazma

Öğrencilerin hikâyeden yola çıkarak çıkarsama yapma yazma performansına yönelik olarak araştırmanın hipotezi, oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yapıldığı kontrol grubundan çıkarsamaya dayalı yazma performansları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır, şeklinde belirlenmişti. Hipotezi test etmek amacıyla öğrencilere program uygulamasına başlanmadan önce deney ve kontrol grubunun öntest yazma performans düzeyleri belirlendi. Bunun için öğrencilere bir hikâye (Kalıt Paylaşımı) verilerek bu hikâyeden bir kahraman seçmeleri ve bu kahramanın hikâye bittikten sonra ne yaptığını, ona neler olduğunu yazma” konulu görev sunulmuştu. Öntest olarak yapılan hikâyeden çıkarsama görevleri her iki gruba da sontest olarak uygulanmıştır. Yazma çalışmaları, çıkarsamaya dayalı yazma performans değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Analizler gruplar arası öntest, sontest ve grupların kendi içinde öntest-sontest puanları karşılaştırılarak yapılmıştır.

Oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun performans düzeylerini belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanarak analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, çıkarsama yapmaya dayalı yazma çalışmalarında grupların öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgular Tablo 23’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubunun Çıkarsamaya Dayalı Yazma Öntest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	35	4.76	.48	2.791	.099	68	-.196*	.845
Kontrol	35	4.79	.72					

*p>.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri, çıkarsamaya dayalı yazma görevinde performans düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmaması, gruplar arasında yansızlığı sağlamak için yapılan eşitleme ile açıklanabilir. Grupların standart sapma puanlarına bakıldığında deney grubunun standart sapmasının kontrol grubundan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun kontrol grubuna göre daha homojen olduğunu göstermektedir. Grupların aritmetik ortalamaları, **başarının bazı kanıtları var ile yeterli başarı** performans düzeyleri arasında **başarının bazı kanıtları var** düzeyine daha yakın olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan farklılık olmaması daha sonra yapılacak karşılaştırmaları kolaylaştırmaktadır.

Yöntemlerin gruplar üzerinde etkisini test etmek için grupların öntest-sontest çıkarsamaya dayalı yazma puanları bağımlı gruplar t testi kullanarak analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 24’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 24: Kontrol Grubu Çıkarsamaya Dayalı Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	35	4.79	.72	1.286	1.329				
Sontest	35	6.70	.89	.073	.058	.176	34	-10.913*	.000

*p<.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubu öğrencilerin çıkarsamaya dayalı yazma görevinde öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık, öğrencilerin çıkarsamaya dayalı yazma performansları üzerinde geleneksel öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, grubun öntest-sontest standart sapma puanlarına bakıldığında sontest standart sapmasının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, uygulanan yöntemin çıkarsamaya dayalı yazma performansında öğrencileri daha heterojen duruma getirdiğini göstermektedir.

Deney grubunda uygulanan yöntemin grubun yazma performansına etkisini belirlemek için çıkarsama yapmaya dayalı yazma çalışmasında öntest-sontest puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, deney grubu öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 25’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 25: Deney Grubu Çıkarsamaya Dayalı Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	35	4.76	.48	1.231	.096	.070	34	-17.681*	.000
Sontest	35	7.87	.96	1.020	.249				

*p<.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin çıkarsamaya dayalı yazma görevinde öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık, oluşturmacı öğretim tasarımının öğrencilerin çıkarsamaya dayalı yazma performansları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Fakat grubun öntest-sontest standart sapma puanlarına bakıldığında standart sapmanın sontestte arttığı görülmektedir. Bu sonuç, uygulanan yöntemin çıkarsamaya dayalı yazma performansında öğrencileri daha heterojen duruma getirdiği ile açıklanabilir.

Oluşturmacı öğretimin tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında uygulanan yöntemlerden hangisinin öğrencilerin çıkarsama dayalı yazma performansı üzerinde etkili olduğunu belirlemek için grupların sontest puan ortalamaları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda öğrencilerin çıkarsamaya dayalı yazma performanslarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 26’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubunun Çıkarsamaya Dayalı Yazma Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	35	7.87	.96	3,510	.065	68	5.305*	.000
Kontrol	35	6.70	.89					

*p<.05

Araştırma sonuçları, çıkarsama yapmaya dayalı yazma performansı açısından oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundan sontest puan ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Grupların performans düzeyleri, yeterli başarı ile iyi başarı arasında olduğu, ancak deney grubu iyi başarı düzeyine daha yakinken, kontrol grubunun yeterli başarı düzeyine daha yakın olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; grupların öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan farklılık yokken sontest puan ortalamaları arasında farklılığın olması oluşturmacı öğretim tasarımının çıkarsamaya dayalı yazmada geleneksel öğretimden daha etkilidir denebilir. Bu sonuç, araştırmanın hipotezini desteklemektedir. Çıkarsamaya dayalı yazmada hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerin performansları üzerinde etkilidir. Ancak, deney grubunun performans düzeyindeki gelişme kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Deney grubundaki bu gelişme, oluşturmacı öğretim tasarımının dile, sosyal etkileşime, öğrenme ortamında etkileşimli teknolojilerin kullanılmasına yönelik tasarım özellikleri ile açıklamak mümkündür.

4.2.4. Özet Yapma

Öğrencilerin verilen hikâyeyi özetleme yapma performansına yönelik olarak araştırmanın hipotezi; oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubundan özetleme yapmaya dayalı yazma performansları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır, şeklinde belirlenmişti. Hipotezi test etmek amacıyla öğrencilere program uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol grubunun öntest olarak özet yazma performans düzeyleri belirlenmiştir. Bunun için öğrencilere “Son Kuş” isimli hikâye verilerek özetlemeleri istenmişti. Özet yazma görevi her iki gruba da sontest olarak uygulandı. Ayrıca öğrencilerin program uygulaması sürecinde yaptıkları özetler de sontest olarak değerlendirilmiştir.

Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun özet yazma performans düzeylerini belirlemek için bağımsız gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda

özet yazma performansında grupların öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgular Tablo 27’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubunun Özet Yazma Öntest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	35	4.68	.71	1.138	.290	68	.272*	.787
Kontrol	35	4.63	.82					

*p>.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının öntest özet yazma performans düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Grupların performans düzeylerinde farklılığın çıkmaması, gruplar arasında yansızlık sağlamak için yapılan eşitleme ile açıklanabilir. Grupların öntest standart sapma puanlarına bakıldığında deney grubunun standart sapmasının kontrol grubuna göre bir ölçüde düşük olduğu görülmektedir. Bu, deney grubunun kontrol grubuna oranla homojen olduğunu göstermektedir. Grupların performans düzeyi **başarının bazı kanıtları var** ile **yeterli başarı** arasında **başarının bazı kanıtları var** düzeyine ve birbirlerine çok yakındır. Grupların özet yazma performans puan ortalamalarının birbirine çok yakın olması daha sonra yapılacak karşılaştırmaları kolaylaştırmaktadır.

Öğrencilerin sunulan görev dışında yaptıkları özet sayısına bakıldığında deney grubunda bütün öğrencilerin görevlere ilaveten birer daha özet yaptığı ancak kontrol grubunda bütün öğrencilerin özet yapmadığı, sadece 16 öğrencinin özet yaptığı görülmektedir. Bu özetler de sontest olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Yöntemlerin gruplar üzerinde etkisini test etmek için grupların öntest-sontest özet yapmaya dayalı yazma puanları bağımlı gruplar t testi kullanarak analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 28’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 28: Kontrol Grubu Özet Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	35	4.63	.82	.945	.623				
Sontest	35	6.61	.84	.333	.832	.538	34	-14.690*	.000

*p<.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubunun öntest-sontest özet yazma performans düzeyleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuç, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin özet yazma performans düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda uygulanan oluşturmacı öğretim tasarımının grubun özet yapmaya dayalı yazma performansları üzerindeki etkisini belirlemek için öntest-sontest puanları bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan analiz sonucunda sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçları Tablo 29’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 29: Deney Grubu Özet Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	35	4.68	.71	.947	.331				
Sontest	35	8.08	.64	.954	.322	-.165	34	-19.474*	.000

*p<.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun öntest-sontest özet yazma performans düzeyleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuç deney grubunda uygulanan yöntemin öğrencilerin özet yazma performans düzeylerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle grubun standart sapma puanlarının sontestte daha düştüğü görülmektedir. Bu, yöntemin öğrencileri sontestte daha homojen duruma getirdiğini göstermektedir.

Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında uygulanan yöntemlerden hangisinin öğrencilerin özet yapmaya dayalı yazma performansı üzerinde etkili olduğunu belirlemek için grupların sontest puan ortalamaları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda öğrencilerin özet yapmaya dayalı

yazma performanslarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 30’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubunun Özet Yazma Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	35	8.08	.64	3.754	.057	68	8.193*	.000
Kontrol	35	6.61	.84					

*p<.05

Araştırma sonuçları, özet yapmaya dayalı yazma performansı açısından oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundan sontest puan ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Deney grubunun sontest ortalamasına göre performans düzeyi iyi başarı ile mükemmel başarı arasında iyi başarıya daha çok yakındır. Oysa ki kontrol grubunun performans düzeyi yeterli başarı ile iyi başarı arasında yeterli başarıya daha yakındır.

Araştırmanın bütün sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin özet yapmaya dayalı yazma performansları açısından oluşturmacı öğretimin geleneksel öğretimin daha etkili olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin özet yapmaya dayalı yazma performanslarında oluşturmacı öğretim tasarımı, geleneksel öğretimin daha etkilidir. Bu sonuç, araştırmanın hipotezini desteklemektedir. Ayrıca, yöntemlerin gruplar üzerinde etkisi farklı olmuştur. Deney grubunun standart sapması sontestlerde kontrol grubunkinden daha düşüktür. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha homojen durum gösterdiği ile açıklanabilir.

Deney grubunun bu başarısında da öğrencilerin çok sayıda ve farklı hem metin hem de görsel ve işitsel özetleme örnekleriyle iletişim içinde olmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğrencilerin görev dışında da özet yaptıkları gözlenmiştir. Bu, oluşturmacı öğretim tasarımının geleneksel yöntemle göre öğrencileri derse daha çok motive ettiğini, öğrencilere içsel motivasyon sağladığını göstermektedir. Ancak aynı durum bütün öğrenciler açısından olmazsa da geleneksel

öğretimin de bir ölçüde öğrencileri derse motive ettiğini ve öğrencilerin içsel motivasyonlarına katkıda bulunduğu söylenebilir.

4.2.5. İkna Edici Yazma

Öğrencilerin, demokrasi konusunda ikna edici yazmaya dayalı performanslarına yönelik olarak araştırmanın hipotezi; oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yapıldığı kontrol grubundan ikna edici yazmaya dayalı yazma performansları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır, şeklinde belirlenmişti. Hipotezi test etmek amacıyla program uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol grubunun ikna edici yazma performans düzeyleri belirlendi. Bunun için, öğrencilere okul ya da sınıfınızda demokrasinin geliştirilmesi için önerilerde bulunacakları yazma görevi verilmiştir. İkna edici yazma çalışması her iki gruba da program uygulanmasının ardından sontest olarak tekrar sunulmuştur.

Oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun demokrasi konusunda ikna edici yazma performans düzeylerini belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda özet yazma performansında grupların öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgular Tablo 31’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 31: Deney ve Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Öntest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	35	2.81	1.84	1.767	.188	68	-.397*	.692
Kontrol	35	3.00	2.07					

*p>.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerin demokrasi konusunda ikna edici yazma görevinde performans düzeyleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplar arasında istatistiksel açıdan farklılığın olmaması, yansızlık sağlamak için gruplar arasında yapılan eşitleme ile açıklanabilir. Diğer taraftan deney grubunun standart

sapma puanının kontrol grubuna göre düşük olduğu görülmektedir. Bu, deney grubunun kontrol grubu göre daha homojen bir durum gösterdiği ile açıklanabilir. Grupların aritmetik ortalamaları, performans düzeylerinin biraz başarı ile başarılı arasında olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan farklılık olmaması daha sonra yapılacak karşılaştırmaları kolaylaştırmaktadır.

Yöntemlerin gruplar üzerinde etkisini test etmek için grupların öntest-sontest ikna edici yazma puanları bağımlı gruplar t testi kullanarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 32’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 32: Kontrol Grubu İkna Edici Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	35	3.00	2.07	1.183	1.183				
Sontest	35	4.71	1.31	.764	.764	.728	34	-7.086*	.000

*p<.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubunun öntest-sontest demokrasi konusunda ikna edici yazma performans düzeyleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuç, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin ikna edici yazma performans düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan kontrol grubunun sontest standart sapmasının önteste göre düştüğü görülmektedir. Bu, yöntemin öğrencileri ikna edici yazma performansı açısından homojen duruma getirdiğiyle açıklanabilir.

Deney grubunda uygulanan oluşturmacı öğretim tasarımının grubun demokrasi konusunda ikna edici yazma performansı üzerindeki etkisini belirlemek için öntest-sontest puanları bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 33’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 33: Deney Grubu İkna Edici Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	35	2.81	1.84	.900	.393				
Sontest	35	6.04	1.04	.743	.638	.374	34	-10.965*	.000

*p<.05

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun öntest-sontest demokrasi konusunda ikna edici yazma performans düzeyleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan oluşturmacı öğretim tasarımının öğrencilerin ikna edici yazma performans düzeylerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan, deney grubunun sontest standart sapmasının önteste göre düştüğü görülmektedir. Bu sonuç ise, yöntemin öğrencileri ikna edici yazma performansı açısından homojen duruma getirdiğiyle açıklanabilir.

Oluşturmacı öğretimin tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında uygulanan yöntemlerden hangisinin öğrencilerin ikna edici yazmaya dayalı performansı üzerinde etkili olduğunu belirlemek için grupların sontest puan ortalamaları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda öğrencilerin ikna edici yazmaya dayalı performanslarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 34’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 34: Deney ve Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	35	6.04	1.60					
Kontrol	35	4.71	1.97	2.518	.117	68	4.676*	.000

*p<.05

Araştırma sonuçları, demokrasi konusunda ikna edici yazma performansı açısından oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundan sontest puan ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın bütün sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin demokrasi konusunda ikna edici yazma performansları açısından oluşturmacı öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu görülmektedir. Yani, öğrencilerin özet yapmaya dayalı yazma performanslarında oluşturmacı öğretim tasarımı, geleneksel öğretimden daha etkilidir. Bu, araştırmanın hipotezini desteklemektedir. Deney grubunun aritmetik ortalamaları, grubun performansının **iyi başarı** düzeyinde olduğunu göstermektedir. Deney grubunun gösterdiği bu başarıya rağmen kontrol grubunun performans düzeyi **başarılı** ile **iyi başarı** arasında **başarılıya** daha yakındır. Ayrıca yöntemlerin gruplar üzerinde etkisi farklı olmuştur. Deney grubunun standart sapması sınıfta kontrol grubunkinden daha düşüktür. Bu sonuç, deney grubunun kontrol grubuna göre homojen durum gösterdiği ile açıklanabilir. Araştırma sonuçları, otantik, gerçek yaşam durumlarına dayalı görevlerde oluşturmacı öğretim tasarımı geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.3. ÖĞRENCİLERİN KAVRAM OLUŞTURMA SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin hikâye içeriğinde yer alan kavramlara ilişkin program sürecinde nasıl değiştiğini belirlemeye yönelik geliştirilen araştırmanın hipotezi, ilköğretim beşinci sınıfta Türkçe dersinde hikâye kavramlarına ilişkin olarak oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu arasında içerik özümsemesi açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır, şeklinde belirlenmişti. Söz konusu hipotezi test etmek amacıyla geliştirilmiş olan kavram haritası ile öğrencilere program uygulanmadan önce hikâye incelemesi yaptırılmıştır. Program sürecinde öğrencilerin yaptığı incelemeler ve ön uygulamada sunulan görev tekrar sınıfta kontrol grubu olarak sunulmuştur. Öğrencilerin yaptığı bu çalışmalar niceliksel olarak kavram haritası değerlendirme yönergesi ile değerlendirilmiştir. Bu nicel bulguların yanı sıra hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine program uygulamadan önce ve program uygulaması bittikten sonra “benim hikâyeler hakkında bildiklerim” konulu makale yazdırılmıştır. Ayrıca deney grubunun elektronik bülten tahtası ile elektronik posta dokümanları toplanmış ve her iki grupta da görevler dışında yapılan bağımsız yazma çalışmaları toplanarak nitel yolla analiz edilmiştir. Analizde geliştirilmiş olan kavram haritası kullanılmıştır.

4.3.1. Ön Uygulamaya Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest olarak yaptıkları hikâye inceleme çalışması kavram haritasının dört alt boyutunda (konu-ana fikir, kahraman, mizansen ve olay örgüsü) bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35: Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye İnceleme Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Kahraman	Deney	35	4.64	.97	.503	.481	68	1.730*	.088
	Kontrol	35	4.25	.89					
Konu	Deney	35	4.51	.82	.726	.397	68	.711*	.480
	Kontrol	35	4.36	.94					
Mizansen	Deney	35	4.23	1.07	.225	.636	68	1.081*	.284
	Kontrol	35	3.96	.98					
Olay Örgüsü	Deney	35	4.47	.85	3.394	.070	68	-.153*	.879
	Kontrol	35	4.50	.70					

*p>.05

Araştırmadan elde edilen niceliksel sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerin hikâye incelemelerine ilişkin olarak performans düzeyleri arasında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol grubunun puan ortalamaları arasında farklılık olmaması gruplar arasında yansızlığı sağlamak için yapılan eşitleme ile açıklanabilir. Araştırmanın niceliksel sonuçlarının deney ve kontrol grubu arasında farklılık olmaması daha sonra yapılacak karşılaştırmaları kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin hikâye incelemelerine ilişkin performans düzeyleri başarının bazı kanıtları var düzeyinde ya da bu düzeye çok yakındır. Grupların öntest standart sapma puanlarına bakıldığında deney grubunun kahraman, mizansen ve olay örgüsü alt boyutunda kontrol grubundan yüksek, konu boyutunda ise düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun kahraman, mizansen ve olay örgüsü alt boyutunda kontrol grubuna göre daha heterojen, konu boyutunda ise homojen durum gösterdiği ile açıklanabilir.

Araştırmanın niteliksel yaklaşımı için öğrencilere program uygulamadan önce “benim hikayeler hakkında bildiklerim” konulu yazma görevi sunulmuştur. Bu yapılan çalışmanın kavram haritasından yola çıkılarak yapılan analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

4.3.1.1. Hikâye Kavramı:

Kontrol Grubu: Öğrencilerin geneli (28, % 80) hikâye kavramını bir anlatı türü olarak ifade etmişlerdir. Hikayeyi anlatı türü olarak tanımlayanların yüzde yirmibeşi (7) hikayeyi hem hayal ürünü hem gerçek yaşanmış olay olarak tanımlarken, yüzde 54’ü (15) hayal ürünü ve yüzde 21’i (6) ise gerekte yaşanmış olan olayların anlatılması olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin az bir kısmı ise (7, % 20) kavramı çok farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bunlar; bilgiler anlatma (3, % 8,5) düşünceleri anlatan yazı, öğüt verici yazı (4, % 11,5) olarak sınıflamak mümkündür. Hikâyeyi bir anlatı türü olarak ele alanlar kavramı masalla eşdeğer olarak tutmaktadırlar. Hikayenin genel olarak tanımlarına bakıldığında hayal gücüne dayalı, gerçekte yaşanmamış olayları anlatan yazı, gerçekte yaşanmış şeyleri anlatan yazı olarak ifade edildiği dikkat çekmektedir. Konunun açıklanmasına yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 45: “Bir şeyi anlatmaya, tanıtmaya yarayan yazı dizisi”.

Öğrenci:47: “Canlı ve cansız varlıklar ile anlatılan masalı kağıt üzerine geçirmektir”.

Öğrenci 49: “Gerçekte yaşanmamış olayların anlatılması”.

Öğrenci 51: “Bir insanın kendisine özgü duygu ve düşüncesini kendisinin arasında olduğu bir olayı anlatmaya hikâye denir”.

Öğrenci 53: “Duygu ve düşüncelerin anlatıldığı yazı”.

Öğrenci 88: “Bir insanın hayal gücünden yazdığı yazı”.

Deney Grubu: Öğrencilerin geneli (30, % 86) hikâye kavramını bir anlatı türü olarak ifade etmişlerdir. Hikayeyi anlatı türü olarak tanımlayanların yüzde 40’ı (12) hikayeyi hem hayal ürünü hem gerçek yaşanmış olay olarak tanımlarken, yüzde 33’ü (10) hayal ürünü ve yüzde 27’si (8) ise gerekte yaşanmış olan olayların anlatılması olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin az bir kısmı ise (5, % 14) kavramı çok farklı

şekillerde ifade etmişlerdir; Düşünceleri anlatan yazı, öğüt verici yazı. Hikayeyi bir anlatı türü olarak açıklayanların yüzde 23'ü (7) masalla eşdeğer olarak tutmaktadırlar. Geri kalanlar (23, % 77) ise hikayeyi tek başına bir anlatı türü olarak ele almaktadırlar. Konunun açıklanmasına yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 69: “.... gerçek ve gerçek dışı olayları anlatır”.

Öğrenci 71: “... geçmiş ya da gelecekte olayları anlatan yazı”.

Öğrenci 72: “Hikâye yaşanmış olayları anlatır”.

Öğrenci 77: “Hikâye masal gibidir”.

Yapılan değerlendirme, hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri bir anlatı türü olarak ifade etmektedirler. Kavramın içeriğine yönelik kategoriler açısından bir benzerlik görülmektedir. Öğrencilerin kavramlarının içeriğine yönelik kategoriler açısından benzerliğin olmasında gruplar arasında yapılan eşitlemenin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca kavramın açıklanmasına yönelik derinleşme ve ayrıntılı tanımlamanın olmaması, ilköğretim birinci kademedeki anlatı türlerine programda yer verilmemiş olmasının etkili olduğu söylenebilir.

4.3.1.2.Kahraman:

Kontrol Grubu: Öğrencilerin çoğunluğu hikâyede “kahraman” olduğunu belirtirken (23 % 66), yüzde 34'ü (12) kahraman ögesinden bahsetmemektedir. Hikâyede kahraman ögesi olduğunu belirtenler, kahraman ögesine ilişkin hiçbir tanımlama ve sınıflamaya (baş kahraman, yardımcı kahraman...gibi) yer vermemişlerdir. Ancak hikâyede kahraman ögesine işaret edenlerin yüzde 33'ü (4) hikâyenin kahramanlarına ilişkin olarak açıklamada bulunmuşlardır. Bunlardan iki öğrenci hikâyede insan dışı varlıkların da olabileceğini ve bunların da hikâyede konuşturulduğuna işaret etmiştir. Bir öğrenci ise, hikâyede kahramanların isimlerinin günlük hayattan alındığını belirtir. Öte yandan, bir öğrenci de hikâyede kahramanları özelliklerine ilişkin olarak “iyi-kötü” kavramlarını kullanmaktadır. Bu, bazı öğrencilerin hikâyenin şahıs kadrosunu nasıl oluştuğuna yönelik sınıflamada bulunduğunu göstermektedir. Sonuçlar, öğrencilerin hikâyenin kahraman ögesine ilişkin olarak bilgileri olduğunu göstermektedir. Ancak, kavramın tanımlanması,

açıklaması ve sınıflamasının çok düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Kahraman ögesine yönelik öğrenci açıklamalarının bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 66: “.... hikayelerdeki kişilerin isimleri normal hayatımızdaki kişilerin isimleri ile aynıdır”.

Öğrenci 98: “... hikayenin içinde kahramanlar vardır”. ...İyi kötü kahramanlar vardır”

Deney Grubu: Öğrencilerin çoğunluğu hikâyede karakter olduğunu ifade etmektedirler (25, % 71). Öğrencilerin çok az bir kısmı ise karakter ögesinden bahsetmemektedir (10, % 29). Ancak, kahraman ögesine ilişkin hiçbir tanımlama ve sınıflamaya (baş kahraman, yardımcı kahraman...gibi) yer vermemişlerdir. Öte yandan, hikayede kahraman ögesine işaret edenlerin yüzde onaltısı (4) hikayede insan ve insan dışı varlıkların bulunduğunu belirtmektedirler. Bu, hikayenin şahıs kadrosunun nelerden oluştuğuna dair bir fikir sahibi olduklarını göstermektedir. Ayrıca, hikayede kahraman ögesine yer veren öğrencilerin yüzde 20’si (5) hikayedeki kahramanların özelliklerine ilişkin olarak “iyi-kötü” kavramlarını kullanarak kahraman ilişkin bir sınıflama yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin geneli hikayede kahraman ögesinin bulunduğunu bilmektedirler. Ancak, kavramın tanımlaması, açıklaması ve kahraman ögesine ilişkin sınıflamanın çok düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Kahraman ögesine yönelik öğrenci açıklamalarının bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 23: “Hikayenin aralarında geçtiği kişilere hikayenin kahramanı denir”.

Öğrenci 4: “Bazı hikayelerin içinde insanlar bazılarında ise hayvanlar vardır”.

Analiz sonuçları, hem kontrol hemde deney grubunun kahraman ögesine yönelik açıklamaları benzer kategori içinde yerleşmekte ve aynı düzeyde ayrıntılaşmaktadır. Öğrenciler, hikâyede kahraman ögesinin rolüne ilişkin bilgileri aynı düzeydedir.

4.3.1.3.Konu:

Kontrol Grubu: Hikayenin konusuna ilişkin olarak öğrencilerin yarısı (18, %18) hikayede işlenen konuların neler olabileceğine değinmişlerdir. Hikayenin bir ögesi olarak konuya işaret edenlerden on öğrenci “iyi-kötü”, üç öğrenci “yardım severlik”, üç öğrenci “öğüt-nasihat” ve iki öğrenci de “bilgi vermek” ifadeleriyle konudan bahsetmişlerdir. Ancak, konunun daha ayrıntılı bir tanımlaması ve anlatımına yer vermemişlerdir. Sonuçlar, kontrol grubunun hikâyede konu ögesine ilişkin anlayış düzeyinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Konu ögesine yönelik öğrenci açıklamalarının bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 49: “.....belli bir konuda öğüt, nasihat vermek amacıyla hazırlandığını düşünüyorum”.

Öğrenci 56: “Hikayeler iyiliği, doğruluğu öğretirler”.

Deney Grubu: Hikayenin konusuna ilişkin olarak öğrencilerin yarısı (49, %17) hikayede işlenen konuların neler olabileceğine değinmiştir. Bunlardan dört öğrenci “iyi-kötü”, altı öğrenci “yardım severlik, iyilik”, beş öğrenci “öğüt-nasihat, ders vermek” ve iki öğrencide “bilgi vermek” ifadeleriyle konuya değinmişlerdir. Ancak, konuya ilişkin olarak daha ayrıntılı anlatım ve sınıflamaya yer vermemişlerdir. Sonuçlar, deney grubunun hikâyede konu ögesine ilişkin anlayış düzeyinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Konu ögesine yönelik öğrenci açıklamalarının bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 12: “Hikayeler insanlara ders verir ”.

Öğrenci 26: “Kimi hikayeler insanlara yardım severliği anlatır, kimi de iyiliği”.

Hikayede konu ögesine yönelik olarak deney ve kontrol gruplarının tanımlamaları benzerdir. Konuyu açıklamada kullandıkları kavramlarda benzer nitelermelerde bulunmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin konuya ilişkin anlatımlarında fikirlerin derinleşme düzeyi birbirine yakındır.

4.3.1.4. Bakış Açısı ve Anlatıcı:

Kontrol Grubu: Öğrencilerin hiçbiri doğrudan hikayenin anlatıcısını ve bakış açısını ele alan bir ifade kullanmamışlardır. Ancak, öğrencilerin yüzde 20'si (7) hikayenin bir yazar olduğunu belirtmektedirler. Bu öğrencilerin bir hikayenin anlatıcısının yazar olduğuna işaret etmemektedir. Bu sonuca, öğrencilere farklı bakış açısından hikâye yazma görevi sunulduğunda bu konuda hiçbir fikirlerinin olmadığına yönelik ifadelerinden gidilmiştir.

Deney Grubu: Deney grubu öğrencilerinin hiçbiri doğrudan hikayenin anlatıcısını ve bakış açısını ele alan bir ifade kullanmamışlardır. Ancak, öğrencilerin yüzde 26'sı (9) hikayenin bir yazar olduğunu belirtmektedirler. Bu öğrencilerin bir hikayenin anlatıcısının yazar olduğuna işaret etmemektedir. Yani öğrenciler hikayede farklı bakış açısı olduğunu bilmemektedirler. Bu sonuç, öğrencilere farklı bakış açısından hikâye yazma görevi sunulduğunda bu konuda hiçbir fikirlerinin olmadığına yönelik ifadelerinden ulaşılmıştır.

4.3.1.5. Mizansen:

Kontrol Grubu: Hikayenin mizansenini oluşturan zaman ve mekan öğelerine ilişkin olarak bir öğrenci, hikayede olayların geçtiği yer olarak mekan unsuruna değinmiştir. Diğer öğrenciler ise mekan konusunda her hangi bir açıklamaya yer vermemişlerdir. Zaman ve mekanın sınıflamasına ilişkin olarak iki öğrenci bir insanın başından “geçen olaylar” ibaresi kullanmıştır. Bu, öğrencilerin hikâye zamanına ilişkin olarak geçmiş zamanla bir ilişki kurduklarını, aynı zamanda olayların oluş zamanına yönelik bir sınıflamayı da göstermektedir. Ancak, bu ifadelerin tam olarak hikâye zamanın anlatımı olmamasına karşın hikayenin geçmişte yaşanmış ve bitmiş olayların yeniden kurgulanarak anlatıldığı yönündeki literatüre dayalı açıklamalarla örtüşmektedir. Mizansen öğesine yönelik öğrenci açıklamalarının bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 48: “Hikayede önce karakter belirlenir. Sonra bu karakterin nerede olduğu, olayın geçtiği yeri belirleriz....”

Öğrenci 88: “Hikâye olmuş bitmiş olayları anlatır”.

Deney Grubu: Hikayenin mizansenini oluşturan zaman ve mekan öğelerine ilişkin olarak üç öğrenci hikayede olayların geçtiği yer olarak mekan unsuruna ve olayların oluş zamanına değinmiştir. Diğer öğrenciler ise mekan ve zaman konusunu belirtmemişlerdir. Zaman ve mekanın sınıflamasına ilişkin olarak beş öğrenci bir insanın başından “geçen olaylar” “yaşanmış olaylar” ifadesi kullanmıştır. Bu ifadeler, öğrencilerin hikâye zamanına ilişkin olarak geçmiş zamanla bir ilişki kurduklarını ve olayların oluş zamanına yönelik bir sınıflama yaptıklarını da göstermektedir. Zaman konusu, geçmiş ve gelecek kelimeleri ile belirtilmiştir. Konu öğesine yönelik öğrenci açıklamalarının bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 48: “Hikayede yaşanmış olaylar anlatılır”.

Öğrenci 68: “bazı hikayeler geçmiş bazı hikayeler ise geleceği bildirir”.

Mizansen unsuruna ilişkin olarak hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri aynı düzeyde açıklamada bulunmuşlardır. Öğrenciler, mekanın hikayede yerini açıklayamamışlar ya da açıklamalarda ayrıntıya yer vermemişlerdir. Hikayenin zamanına yönelik olarak tanımlamada öğrenciler benzer ifade biçimleri kullanmaktadırlar. Bu sonuç, deney ve kontrol grubunun kavram hakkındaki bilgilerinin aynı düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.1.6. Olay Örgüsü:

Kontrol Grubu: Hikayenin bir başka öğesi olan olay örgüsü ile ilgili olarak öğrencilerin yüzde 37’si (13) hikayedeki olaydan bahsetmektedir. Olay ifadesi, doğrudan “olay vardır” şeklinde ya da “ hikayede iyi kötü, büyük küçük olaylar olur” şeklinde yer almaktadır. Olay örgüsüne ilişkin herhangi bir sınıflama yoktur. Ancak, hikayenin gerçekte yaşanmamış şeyleri anlattığını ifade eden öğrenciler olay örgüsüne ilişkin bir sınıflamaya gitmişlerdir denebilir. Olay örgüsüne ilişkin öğrencilerin yaptığı açıklamalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 87: “Hikayede anlatılmak istenen bir çok olay vardır”.

Öğrenci 91: “Hikayede gerçekte olamayan iyi olaylar vardır”.

Deney Grubu: Hikayenin bir başka unsuru olarak olay örgüsüne ilişkin olarak öğrencilerin yarısı (18, % 51) hikayedeki olaydan bahsetmektedir. Olay ifadesi doğrudan “olaylar vardır” şeklinde ya da “ hikayede iyi kötü olaylar olur” şeklinde yer almaktadır. Olay örgüsüne ilişkin herhangi bir sınıfla sınıflama yoktur. Ancak, hikayenin gerçekte yaşanmamış, geçmişte yaşanmış ve gelecekte yaşanacak şeyleri anlattığını ifade eden öğrenciler olay örgüsüne ilişkin bir sınıflamaya gitmişlerdir denebilir. Olay örgüsüne ilişkin öğrencilerin yaptığı açıklamalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 5: “Hikayede bir çok iyi kötü olay vardır”.

Öğrenci 10: Hikâye, geçmişte yaşanmış olayları anlatır.

Olay örgüsü ögesine ilişkin olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaptığı açıklamaların derinleşme düzeyi benzerdir. Öğrenciler genel olarak kavramı benzer ifade biçimleriyle anlatmışlardır. Diğer taraftan yapılan tanımlamaların ve sınıflamaların benzer kategori içinde yer aldığı gözlenmiştir.

Araştırmanın öntest olarak uygulanan nitel ve nicel bulgularına bakıldığında öğrencilerin performans düzeylerinin bir birlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Hikâye inceleme görevinde öğrencilerin hikâye kavramlarının ifadesinde daha başarılı olduğu sonucuna gidilebilir. Bu sonuç öğrencilerin kavramların işaret ettiği anlamı bilmemekle beraber yine de uygulamada kullanabildiklerini göstermektedir.

Hem kontrol hem de deney grubundaki öğrenciler hikâye kavramlarına ilişkin olarak bir bakış açısına sahiptirler ancak bu kavramların derinlikten yoksundur. Grupların genel itibarıyla kavramsal derinlik düzeylerinin yakın olduğu görülmektedir. Hikayede bulunan unsurlara ilişkin olarak bakış açısı ve anlatıcısı dışında bir fikir sahibi olduklarını ancak bu kavramlara ilişkin herhangi bir sınıflamada ve açıklamada bulunamadıkları görülmektedir. Kavramlar genel düzeyde bilinmekle birlikte kavramın işaret ettiği anlam hakkında bilgileri bulunmamaktadır. Öğrencilerin kavramlar hakkındaki bilgileri düşük olmasına karşın kavramları bir hikâye üzerinde uygulamada daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Bu, öğrencilerin bir konuyu soyut olarak açıklama yerine somut olarak ifade etmede daha başarılı oldukları şeklinde

yorumlanabilir. Piaget'in (1976) gelişim aşamalarına ilişkin yaptığı sınıflama ile araştırmanın bulguları paralellik arz etmektedir.

4.3.2. Sürece İlişkin Bulgular

Öğrencilerin program uygulaması sürecinde öğrendikleri hikâye kavramlarını kendi belirledikleri hikâye üzerinde uygulamaya koymaları için desteklenmişlerdi. Böylece öğrenciler bir hikâye üzerinde hikâye kavram haritasında sunulan kavramları uygulamaya koyarak kendi gelişimlerini izlemişlerdi. Ayrıca öğrenciler program bitiminden sonra tekrar bir hikâye incelemesi yapmışlardır. Bu iki hikâye incelemesi sontest olarak değerlendirilmiştir.

Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin grubun hikâye inceleme kavram haritasının dört alt boyutunda (kahraman, konu, mizansen ve olay örgüsü) performansları üzerindeki etkisini belirlemek için öntest-sontest puanları bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Kontrol grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan analiz sonucunda sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 36'da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 36: Kontrol Grubu Hikâye İnceleme Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Kahraman	Öntest	35	4.25	.89	.907	.383	-.020	34	-6.438*	.000
	Sontest	35	6.00	1.31	1.105	.174				
Konu	Öntest	35	4.36	.94	.973	.300	.008	34	-7.186*	.000
	Sontest	35	6.04	1.01	.744	.637				
Mizansen	Öntest	35	3.96	.98	.834	.490	.270	34	-11.801*	.000
	Sontest	35	6.18	.85	.868	.438				
Olay Örgüsü	Öntest	35	4.50	.70	.953	.324	.204	34	-6.881*	.000
	Sontest	35	5.91	1.14	.582	.887				

*p<.05

Araştırma sonuçları kontrol grubunun hikâye incelemesine yönelik kavram haritasının dört alt boyutunda da gelişme kaydettiği yönündedir. Öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılığın çıkması, geleneksel öğretimin de hikâye incelemesine yönelik öğrenci performansı üzerinde

etkili olduğunu göstermektedir. Grubun sontest puanlarının standart sapması mizansen boyutu hariç diğer üç boyutta öntest standart sapma puanlarından yüksektir. Bu sonuç, yöntemin öğrencileri bu boyutlarda heterojen duruma getirdiğini, mizansen boyutunda ise yöntemin öğrencileri homojen duruma getirdiğini göstermektedir.

Deney grubunda ise uygulanan oluşturmacı öğretim tasarımının grubun hikâye inceleme kavram haritasının dört alt boyutunda (kahraman, konu, mizansen ve olay örgüsü) performansları üzerindeki etkisini belirlemek için öntest-sontest puanları bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan analiz sonucunda sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçları Tablo 37’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 37: Deney Grubu Hikâye İnceleme Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov K-S-Z	Sig	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Kahraman	Öntest	35	4.64	.97	.848	.469	.196	34	-11.907*	.000
	Sontest	35	7.25	1.07	.977	.296				
Konu	Öntest	35	4.51	.82	1.074	.199	-.118	34	-12.070*	.000
	Sontest	35	7.19	.93	.799	.545				
Mizansen	Öntest	35	4.23	1.07	.766	.601	.082	34	-13.766*	.000
	Sontest	35	7.15	.76	.756	.617				
Olay Örgüsü	Öntest	35	4.47	.85	.991	.280	-.282	34	-9.633*	.000
	Sontest	35	6.81	.94	.734	.654				

*p<.05

Araştırma sonuçları deney grubunun hikâye inceleme kavram haritasının dört alt boyutunda da gelişme kaydettiği yönündedir. Öntest-sontest puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılığın çıkması, oluşturmacı öğretim tasarımının hikâye incelemesinde öğrenci performansında etkili olduğunu göstermektedir. Grubun sontest puanlarının standart sapmasının mizansen boyutu hariç diğer üç boyutta öntest standart sapma puanlarında yüksektir. Bu, yöntemin öğrencileri bu boyutlarda heterojen duruma getirirken mizansen boyutunda yöntemin öğrencileri homojen duruma getirdiğini göstermektedir.

Oluşturmacı öğretimin uygulandığı Deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grupları arasında uygulanan yöntemlerden hangisinin öğrencilerin hikâye incelemesi kavram haritası üzerinde etkili olduğunu belirlemek için grupların sontest puan ortalamaları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma, grupların hikâye incelemesine dayalı kavram haritasının dört alt boyutunda (kahraman, konu, mizansen ve olay örgüsü) bağımsız gruplar t testi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kavram haritasının dört temel alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 38’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 38: Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye İnceleme Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	Sig	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Kahraman	Deney	35	7.25	1.07	.006	.940	68	4.357*	.000
	Kontrol	35	6.00	1.32					
Konu	Deney	35	7.19	.93	.126	.724	68	4.928*	.000
	Kontrol	35	6.04	.101					
Mizansen	Deney	35	7.15	.76	2.910	.093	68	5.046*	.000
	Kontrol	35	6.18	.85					
Olay Örgüsü	Deney	35	6.81	.94	.681	.412	68	3.618*	.001
	Kontrol	35	5.91	1.14					

*p<.05

Araştırma sonuçları, hikâye inceleme kavram haritasının dört temel alt boyutunda oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundan sontest puan ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Grupların sontest standart sapma puanlarına bakıldığında deney grubunun standart sapmasının kontrol grubunun standart sapmasından düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun kontrol grubuna göre homojen durum gösterdiği ile açıklanabilir. Araştırmanın nitel bulguları deney grubunun kavramları uygulama performansı açısından kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu yönündedir.

Araştırmanın nicel bulgularına; bakıldığında deney grubunun içerik özümseme açısından kontrol grubuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kavram haritasının dört alt boyutunda öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak

anlamlı farklılık yokken sontestte deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca, hikâye inceleme görevinde hem geleneksel öğretim hem de oluşturmacı öğretim tasarımı etkili olmuştur. Fakat sonuçlar, oluşturmacı öğretim tasarımının geleneksel öğretim tasarımına göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın kavram haritasından yola çıkılarak öğrencilerin sontest olarak sunulan “benim hikayeler hakkında bildiklerim” konulu görev ve öğrencilerin elektronik bülten tahtası, elektronik posta ve diğer yazılı dokümanlarından yola çıkarak içerik özümseme açısından yapılan niteliksel değerlendirme sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.3.2.1. Hikâye Kavramı:

Kontrol Grubu: Öğrencilerinin tamamı hikâye kavramını kendi başına bağımsız bir anlatı türü olarak ele almışlardır ve masaldan ayırmışlardır. Öğrencilerin yüzde 69'u (24) hikâyeyi gerçek ya da gerçeğe yakın olayların anlatılması olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin yüzde 14'ü (5) ise kavramı gerçekte yaşanmış olayların anlatılması olarak açıklamışlardır. Öğrencilerin yüzde 17'si (6) ise hikâyeyi uydurma olayların anlatılması olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin tamamı hikâyeyi halk hikayesinden ve masaldan farklı olarak açıklamışlardır. Hikâye kavramına yönelik öğrencilerin yaptığı tanımlamalardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 50: “Hikâye, uydurma olarak bir olayı sözlü ya da yazılı olarak anlatmaktır.

Öğrenci 69: “Hikayeler gerçek ya da gerçeğe yakın anlatım şeklidir”.

Öğrenci 89: “Hikâyede olaylar gerçek yada gerçek olmaya yakındır”.

Öğrenci 95: “İnsanların biraz hayal gücüyle birazda gerçekte mümkün olacak şeyleri sayfalara yansıtmaya hikâye denir”.

Öğrenci 48: “Hayatımızda olan olayları anlatan yazıdır”.

Deney Grubu: Öğrencilerin tamamı hikâyenin bağımsız bir anlatı türü olduğunu belirtmiş ve halk hikayesi ile masalı ayırmışlardır. Öğrencilerin yüzde 21'i (25) ise hikayenin gerçek ya da gerçekte yaşanmamış olayların anlatılması şeklinde tanımlamamışlardır. Öğrencilerin yüzde 29'u (10) ise gerçek ya da gerçeğe yakın

olayların anlatılması olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin yaptığı hikâye tanımlamalarından bazıları şöyledir:

Öğrenci 12: “Hikâye olmuş ya da gerçekleri anlatan yazı türüne hikâye denir”.

Öğrenci 14: “Hikâye olmuş yada olabilecek olayları anlatan yazılardır”.

Öğrenci 13: “Hikâye geçmişte olmuş ve olabilecek olayları anlatan yazı dizisine denir”.

Hikâye bilgisi ile ilgili olarak deney grubu ile kontrol grubu arasında önemli farklılık görülmektedir. Farklılık, ifade biçimlerinde ve konunun ayrıntılı olarak tanımlanmasındadır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin cevaplarının katagorilerde daha derinleştiği gözlenmiştir.

4.3.2.2. Kahraman:

Kontrol Grubu: Öğrencilerin tamamı hikayede kahraman ögesinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak, kahramana ilişkin herhangi bir tanımlama yapılmamışlardır. Öğrencilerin yüzde 37’si (13) hikayede kahramanlara ilişkin sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflamayı yapanlardan yedi öğrenci baş kahraman ve yardımcı kahraman sınıflamasında, altı öğrenci de sadece baş kahraman sınıflamasında bulunmuştur. Hikayede sınıflama yapanlardan dokuz öğrenci kahramanların özelliklerine ilişkin olarak sadece iki öğrenci iyi-kötü kahraman özelliğini belirtmiştir. Bir öğrenci ise hikayede kahraman ögesini tanımlama (olayları yapan) yoluna gitmiştir. Öğrencilerin kahramana ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 59: “Hikayede baş kahraman vardır”.

Öğrenci 62: “Hikayenin baş kahramanı ve yardımcı kahramanları olduğunu önceden bilmiyordum”.

Deney Grubu: Deney grubu öğrencilerinin tamamı hikayede kahraman ögesinden bahsetmişlerdir. Yani, kahramanın ne olduğunu açıklama yoluna gitmişlerdir. Öğrencilerin yüzde 46’sı (16) olayları yapan kişinin kahraman olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerin yüzde 66’sı (23) kahramanları sınıflamışlardır (baş kahraman, yardımcı karakter, fon karakter...gibi). Sınıflamada bulunan öğrencilerin

yüzde 24'ü (16) kahramanların hikâye içindeki rollerini tanımlamıştır. Öğrencilerin yüzde 23'ü (8) ise hikâyelerde şahıs kadrosunda masallardaki gibi olağan üstü varlıkların olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kahramana ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 9: “Hikâyede geçen her canlı birer kahramandır. Hikayenin karakterleri; norm karakter, fon karakter, kart karakter, baş kahraman....”

Öğrenci 25: “Karakter, hikayenin içinde yer alan olayları yönlendiren kişilerdir. Karakterleri, baş kahraman ve yardımcı karakterler olarak sınıflandırabiliriz. Düz ve yuvarlak karakterler de vardır. Baş kahraman, iç dünyaları, durumları, kısaca yönleri ayrıntılı olarak anlatılan kişilerdir....”

Deney grubu öğrencilerinin kahraman ögesine ilişkin tanımlamalarında kontrol grubuna göre daha derinleştiği ve ayrıntıya indiği gözlenmiştir. Kahramana ilişkin daha farklı ve değişik tanımlamalarda bulunmuşlardır. Kontrol grubu ise deney grubu kadar anlatımlarında ayrıntıya girmemişlerdir.

4.3.2.3. Konu:

Kontrol Grubu: Öğrencilerin hepsi hikâyede bir konu olduğunu belirtmişlerdir. Konu kavramı, öğrencilerin tamamı tarafından bilinmektedir. Ancak, hikâye konusuna ilişkin herhangi bir tanımlama yapmamışlardır. Öğrencilerin yüzde 40'ı (14) hikâyede konu sınıflamasında bulunmuştur. Bu sınıflamada bulunanlardan altı öğrenci ders vermek, dört öğrenci hikâyede iyi şeyler öğretmek, dört öğrenci de değişik konular olarak sınıflandırmışlardır. Hikayenin konu ögesine ilişkin olarak öğrencilerin yaptığı açıklamalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 47: “Hikâyeler değişik konuları anlatır”

Öğrenci 62: “Hikâyeler bize iyi şeyler öğretir”.

Deney Grubu: Öğrencilerinin hepsi hikayenin konu ögesini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yüzde 37'si (13) konu kavramını tanımlama yoluna gitmiştir. Bu öğrenciler, hikâyede anlatılmak istenen şeylerin konuyu oluşturduğuna işaret etmişlerdir. Konu etrafında ana fikir ögesine eğilmişlerdir. Öğrencilerin yüzde 54'ü

(19) hikayede işlenen konuları sınıflamışlardır. Bu sınıflamayı yapanlardan ondört öğrenci hikayenin insanlara “iyi şeyler” öğretmek ve beş öğrenci de değişik konular sınıflamasını yapmıştır. Hikayenin konu ögesine ilişkin olarak öğrencilerin yaptığı açıklamalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 33: “Tema hikayede incelenen şeydir. Bir hikayenin ana fikrinde mutlaka iletilmek istenen gizli bir mesaj vardır...”

Öğrenci 9: “Her hikayenin bir konusu vardır. hikayenin konuları, iyilik doğruluk olabilir. Hikayenin konusu etrafında okuyucuya mesaj iletilir”.

Hikayede konu ögesine ilişkin olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdiği cevapların analizi yapıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha farklılaştığı gözlenmiştir. Deney grubu öğrencileri cevaplarında, konunun sınıflamasında ve konunun ayrıntılı olarak tanımlamasında ayrıntıya yer vermişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise konuyu anlatmada ayrıntılı olarak sınıflamaya gitmemişlerdir.

4.3.2.4. Bakış Açısı ve Anlatıcı:

Kontrol Grubu: Öğrencilerin geneli (32 % 91) hikayede bakış açısı ve anlatıcısı olduğunu belirtmektedirler. Ancak bakış açısı ve anlatıcıya ilişkin olarak tanımlama yoktur. Öğrencilerin bakış açısı ve anlatıcısına ilişkin sınıflamaları da oldukça sınırlıdır. Hikayenin bakış açısı ve anlatıcısı olduğunu belirtenlerden üç öğrenci hem yazar hem kahraman bakış açısı, yedi öğrenci yazar bakış açısı, dört öğrenci de kahraman bakış açısı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin bakış açısı ve anlatıcısına ilişkin yaptığı açıklamalardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 51: “Hikayede, kahraman bakış açısı ve yazar bakış açısı olduğunu öğrendim.

Öğrenci 86: “Her hikayenin bir anlatıcısı var”.

Deney Grubu: Öğrencilerin tamamı hikayede bakış açısına değinmişlerdir. Bakış açısı ve anlatıcısının ne demek olduğunu tanımlamamakla beraber öğrencilerin yüzde 83’ü (29) hikayenin bakış açısı ve anlatıcısına yönelik olarak sınıflama

(kahraman, yazar, tanrısal, müşahit...) yapmışlardır. Bakış açısını ve anlatıcısını sınıflayanların yüzde 21'i ise (6) bu sınıflamayı açıklama yoluna gitmişleridir. Öğrencilerin bakış açısı ve anlatıcısına ilişkin yaptığı açıklamalardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 24: “Kahraman bakış açısı ve anlatıcısı bir olayı kendisi yaşamış gibi anlatmasıdır...”

Öğrenci 71: “Hikayeyi kahraman anlatırsa kahraman anlatıcı olur. yazar anlatırsa yazar anlatıcı olur. Bir hikayeyi kahraman anlatıyorsa kendinden bahseder...”

Hem deney hemde kontrol grubu hikayenin bakış açısı ve anlatıcısı ögesine yönelik bilgi kazandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin ön uygulamada konu hakkında hiç bilgilerinin olmadığı ancak son uygulamalarda ve süreçte bir anlayış geliştirdikleri gözlenmiştir. Fakat deney grubu, kontrol grubuna göre konuyu daha derinlemesine anlatmış ve değişik sınıflamalara yer vermişlerdir.

4.3.2.5. Mizansen:

Kontrol Grubu: Öğrencilerin tamamı hikayede zaman ve mekan ögesinin bulunduğunu belirtmektedir. Ancak zaman ve mekan unsuruna ilişkin sınıflama ve hikayede zaman ve mekanın kullanımına ilişkin olarak bir açıklamada yapmamışlardır. Öğrencilerin yaklaşık yüzde 9'u (3) hikayede zaman olarak geçmiş zaman da olan olaylar ifadesi kullanmaktadırlar. Bu hikayenin zamansal olarak geçmişte olduğuna işaret etmektedir. Mekan konusunda her hangi bir sınıflama (dar, geniş mekan...gibi) yapmamışlardır. Bununla beraber öğrencilerin yüzde 11'i (4) mekan konusunda “olayların olduğu yer/yerler” olarak bir tanımlama yapmışlardır. Öğrencilerin hikayenin mizansen ögesine ilişkin yaptığı açıklamalardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 54: “Hikayenin meydana geldiği yer mekandır”.

Öğrenci 77: “Hikayenin bir mekan ve zamanı vardır”.

Deney Grubu: Öğrencilerin tamamı hikayenin bir ögesi olarak zaman ve mekan kavramlarına değinmişlerdir. Öğrencilerin yarısına yakını (15, % 46) olayların meydana geldiği yer olarak mekan tanımlamaktadır. Ancak mekanın özelliklerine ilişkin hiçbir sınıflama mekan anlatıcı ifadelerine yer verilmemiştir. Hikayenin

zamanına ilişkin olarak öğrencilerin yüzde 31'i (11) zamanı, olayların meydana geldiği zaman olarak açıklama yoluna gitmişlerdir. Bu öğrencilerin yüzde 10'u (3) zaman konusunda bir sınıflama (kronolojik, olayların oluş zamanı, okuma zamanı...gibi) yapmışlardır. Öğrencilerin hikayenin mizansen ögesine ilişkin yaptığı açıklamalardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 3: “Yer, bir hikayenin yaşandığı yerdir. Hikayede yer, zaman, önemli olaylar, bakış açısı vardır...”

Öğrenci 27: “Hikayede mekan önemlidir. Mekan olmadan hikâye olmaz. Hikayenin olması için zamanın oluşması gerekir. Bu zaman gizli tutulabilir ya da açıkça belirtilebilir”.

Hikayede mizansen ögesine yönelik olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarında derinleşme ve anlatımlarda ayrıntıya yer vermişleridir. Özellikle, zaman ögesine ilişkin olarak deney grubunun kontrol grubuna göre literatürde yer alan sınıflamaları daha derinlemesine oluşturdukları gözlenmiştir. Çok soyut olmasına rağmen konun öğrenciler tarafında değişik düzeylerde anlaşıldığı gözlenmiştir.

4.3.2.6. Olay Örgüsü:

Kontrol Grubu: Kontrol grubu öğrencilerinin yüzde 54'ü (19) hikayede olay örgüsüne işaret etmektedir. Ancak olayların oluşuna ilişkin bir açıklama yapmamışlardır. Öğrencilerin yüzde 37'si (16) gerçek olaylar, gerçekte yaşanmış olaylar ya da gerçekte yaşanmamış olaylar anlatılır derken yüzde 17'si (6) hikayede sadece olay örgüsünün olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin hikayedeki olay örgüsü ögesine ilişkin yaptığı açıklamalardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 58: “Hikayede gerçek ya da gerçeğe yakın olaylar anlatılır”.

Öğrenci 93: “Hikayede olaylar vardır. Olaylar gerçek yada gerçeğe yakın anlatılır”.

Deney Grubu: Deney grubu öğrencilerinin tamamına yakını (32) hikayede olay örgüsüne işaret etmişlerdir. Hikayede olay örgüsüne işaret edenlerden dokuz

öğrenci olay örgüsüne ilişkin olarak olayların birbirini takip etmesi, ardı ardına gelişmesi gibi ifadelerle açıklamaya ve sınıflamaya gitmişlerdir. Ayrıca, iki öğrenci de hikayenin zamanına dayalı olarak olayların belli bir sıraya göre olacağını, ardı ardına gelişeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin hikayedeki olay örgüsü ögesine ilişkin yaptığı açıklamalardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 24: “Hikayelerde zaman belirli bir sıraya göre düzenlenir. Örneğin yağmur yağdı, sel oluştu, Ahmet'in evi yıkıldı gibi”.

Öğrenci 32: “Hikayenin oluşmasına olaylar büyük yer kaplar. Olaylar sıra ile oluşur. Bir olay diğerinin oluşmasını sağlar”.

Olay örgüsü boyutunda deney grubu öğrencilerinin tanımlamaları kontrol grubuna göre daha derinlik göstermektedir. Hem deney hem kontrol grubu olay örgüsünü derinlemesine ve ayrıntılı olarak tanımlama yapmışlardır. Ancak, deney grubu kontrol grubuna göre anlatımlarda daha fazla ayrıntıya yer vermiştir.

Deney grubunun yazma görevi ile elektronik bülten tahtası ve elektronik posta dokümanlarının yukarıda açıklanan hikâye kavramlarına ilişkin anlayışlarının yanı sıra elektronik bülten tahtasından ve elektronik postadan sordukları sorulara bakıldığında program uygulamasına başlandığında öncelikle hikâye nedir? sorusunu yöneltmişlerdir. Daha sonra ise hikâye kavramlarına ve okudukları hikayelere yönelik sorular sormuşlardır. Program sonlarına doğru ise sorular “nasıl iyi hikâye yazılır?” üzerine odaklanmıştır. Öğrencilerin örnek elektronik bülten tahtası ve yazma dokümanları Ek 6’da sunulmuştur.

Araştırmanın niteliksel bulgularına bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâyenin kahraman, konu, mizansen, bakış açısı ve olay örgüsü boyutlarında program sürecinde bir gelişme kaydettiğini göstermektedir. Öğrencilerin kavramları sınıflama, tanımlama ve kavramın işaret ettiği içeriği açıklamada daha derinleşme olduğu dikkat çekmektedir. Kontrol grubunda öğrencilerin anlamların özümsemesinde öğrencilerin fikirlerin ifadesinde bir ayrışma görülmektedir. Oysa ki deney grubu öğrencilerinin kavramların ifadelerinde kontrol grubunun aksine ortak bir terminolojinin geliştiği gözlenmekte ve kategoriler daha da daralmaktadır. Bu oluşturmacı öğrenme anlayışında sosyal müzakerenin bir sonucu olduğu görüşü ile

açıklamak mümkündür. Öğrencilerin kendi aralarında elektronik posta ve elektronik bülten tahtası üzerinde yürüttükleri sosyal müzakere ortak bir terminolojinin oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Gruplar arasında kavramların içeriğinin oluşumuna bakıldığında her iki grubun da hikayenin bakış açısı ve anlatıcısının öğrenciler tarafından program uygulamasına başlanmadan önce bilmedikleri ancak, program sürecinde öğrendikleri gözlenmektedir. Deney grubu gerek bakış açısı ve anlatıcısı ögesinde olsun gerekse diğer ögeler açısından olsun kontrol grubuna göre daha derinlemesine ayrıntılı olarak sınıflama yaptıkları, içerik özümseme açısından kontrol grubuna göre farklılaştıkları gözlenmektedir. Bu farklılaşma, özellikle hikayenin kahraman, mizansen, bakış açısı ve anlatıcısı ögelerinde açıkça gözlemlenmek mümkündür. Deney grubu öğrencileri hikâye kavramlarını sınıflarken ya da açıklarken kavramların birbiriyle olan ilişkisine de değinmişlerdir. “Olayları yapan kahraman”, “olaylar birbiri ardına kronolojik olarak gelişir...gibi” ifade biçimlerine yer vermişlerdir. Bu kavramların birbiriyle olan ilişkisini kavramaları açısından önemlidir. Ancak, bu ilişkilendirme kontrol grubunda sadece olay örgüsü ve zaman konusunda gözlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularında da deney grubu kontrol grubuna göre son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırmanın “ilköğretim beşinci sınıfta Türkçe dersinde hikâye kavramlarına ilişkin olarak oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu arasında içerik özümseme açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır” şeklinde ifade edilen hipotezi desteklemektedir.

Deney grubunda öğrencilerin yüzde 80’i (28) yazdıkları makalelerinde hikâye konusunda “fikirlerinin değiştiğini bir çok şeyi öğrendiklerini” ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hikâye kavramlarına ilişkin olarak kendi değerlendirmeleri bilgi oluşturma sürecinde içerik anlayışlarının değiştiğini göstermektedir. Bu değişim, kontrol grubu ile yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan deney grubu ile kontrol grubu kavramların anlayışı ile kavramların uygulaması noktasında ön uygulamada bir farklılık göstermiştir. Bu durum, son testte nitel ve nicel bulgular arasında çok farklı değildir. Ayrıca bu durum,

öğrencilerin kavramların oluşturulmasında ve kavramların uygulanmasında belli bir noktaya geldiğini göstermektedir. Yani, öğrencilerin soyut kavramaları açıklamalarında uygulanan yöntemlerin etkili olduğu söylenebilir. Gruplar arasında yapılacak değerlendirmede ise deney grubunun hem kavramların anlamlarını oluşturma hem de uygulama düzeyinde kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖZET, TARTIŞMA-SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, ilköğretim beşinci sınıflarda oluşturmacı öğretim tasarımı ile geleneksel öğretimin öğrencilerinin yaratıcılığına, bilgi oluşturma sürecine, hikâye ve değişik yazma performanslarına olan etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın özeti yapılmış, bulgulardan elde edilen sonuçlar verilmiş ve bu bulgulara göre de önerilerde bulunulmuştur.

5.1. ÖZET

Günümüzde eğitimin temel sorunlarından biri teknolojik gelişmelerin, bilgi patlamasını meydana getirdiği değişimleri okula ve sınıf ortamına taşıyamaması, buna dayalı olarak da eğitim ortamlarının tasarımında gerekli olan gelişimi sağlayamaması olduğu söylenebilir. Gerek bilgi ve bilginin doğasına ilişkin sayıtlardaki gerekse teknolojik alandaki değişimler ve gelişmeler, sosyal ve ekonomik yaşamın insan gücü taleplerinde değişime neden olmaya başlamış ve bireylerden beklenen niteliklerin ve yeterliliklerin değişimine neden olmuştur. Bu niteliklerin başında, öğrenmeyi öğrenme, kritik düşünme, yaratıcı düşünme, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma sayılabilir.

Özellikle, yaşamın karmaşık sorunlarıyla başa çıkma, yaşamdan doyum sağlama, bireylerin yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Ancak, mevcut eğitim sisteminin bunu gerçekleştirmede başarılı olduğu söylenemez. Bunun başta gelen nedenlerden biri de öğretim tasarımında uygulamaya konan geleneksel yaklaşımlardır. Nitekim, okullara yöneltilen eleştirilerin başında yaratıcı düşünceyi geliştirmekten yoksun olmaları gelmektedir. Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde aile, kültür ve sosyal çevrenin yanı sıra eğitim de önemli bir yere sahiptir ve bireylerin yaratıcı yeteneklerinin eğitimle geliştirilebileceği artık kabul edilmektedir. Çocukların yedi yaşından itibaren formal eğitim süreci içerisinde yer almaya başladığı ve yaratıcı potansiyelin ilköğretim yıllarında en doruk noktasına çıktığı yönündeki araştırma bulguları göz önüne alınırsa, okulların dolayısı ile eğitimin önemi daha da artmaktadır. Bu nedendir ki yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine ilköğretimden itibaren başlanması ve eğitim ortamının yaratıcı yeteneklerin gelişmesine imkan sağlayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Yaratıcılık alanında yapılan araştırmalar, yaratıcılık teorileri ve yaklaşımları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu araştırmalar; yaratıcılığın doğasını açıklama, yaratıcı bireylerin özellikleri, yaratıcı düşüncenin gelişimindeki engeller ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde etkili yaklaşımlar üzerine odaklanmıştır. Araştırma sonuçları, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde her şeyden önce yaratıcılığı engelleyen durumların ortadan kaldırılmasını gerekli kıldığını göstermektedir. Bu sonuçlar, yaratıcı düşüncüyü geliştirecek eğitimin yönü açısından da önemli ilkeler ortaya koymaktadır. Bunların başında demokratik bir eğitim ortamı, kalıplaşma yerine esneklik, zengin informasyon, fikirleri, düşünceleri yargılamama, her bireyin değerli olduğunu kabul etme, farklı düşüncelere hoşgörü, belirsizliklere tolerans, etkileşimli ortamlar, farklı bakış açıları, ıraksak düşüncüyü geliştirecek yapılandırılmamış ya da kötü yapılandırılmış problemler olarak sıralamak mümkündür. Bu ilkelerin geleneksel nesnelci yaklaşımlarla sağlanamadığı açıktır. Nesnelci yaklaşımın bilginin nesnelliğine ilişkin anlayışı bunu gerçekleştirmeme yönündeki engellerinin başında gelmektedir. Bilginin nesnelliğini kabul etme, onun bireyler tarafından üretilmesi yerine tüketilmesi anlamına da gelmektedir. Bu da eğitimde bilginin bilen tarafından iletilmesi ve öğrenen tarafından da ezberlenmesi ve özümsemesini gerektiren uygulamalara götürmüştür. Dolayısıyla öğrenme ortamında pasif ve sunulan informasyonun depolayıcısı rolünde bir öğrenenin kendi gerçekliğini oluşturması, bilgiyi kendisinin üretmesi zordur. Böyle bir eğitim ortamının esnek ve bireyleri kalıplaşmadan kurtarması zor görünmektedir.

Nesnelci yaklaşımın öğretim tasarım süreçlerindeki bu sınırlılıklarını aşmak, dolayısı ile yaratıcı, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirmek için öğretmenin öğretme sorumluluğu yerine öğrenme sorumluluğunu öğrenenin kendisinin taşıdığı, bilginin değişmezliğini temele alan ve empoze temelli anlayışlar yerine her bireyin kendi anlayış, deneyim ve bilgi yapıları doğrultusunda bilgi oluşturmayı öngören, öğrenme ortamında etkileşimlilik ve çağdaş teknolojilerin kullanıldığı bir öğretim yaklaşımı olan oluşturmacı yaklaşımın uygulanmasına daha çok vurgu yapılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım, nesnelci tasarım anlayışına ve onun eğitim ortamındaki sınırlılıklarına bir alternatif olarak geliştirilmiş olmamasına karşın bir bilgi felsefesi, öğrenenlerin nasıl öğrendiğini açıklamaya yönelik pedagojik yaklaşımlarıyla karşısında yer almaktadır. Geleneksel bilgi felsefesinin aksine bilginin değişebilirliğine, işaret emektedir ve bilginin doğasına yönelik ve insan öğrenmesi ile ilgili geleneksel yaklaşımdan farklılaşması, öğretim uygulamalarında da farklı

anlayışlar ortaya koymaktadır. Bu uygulamaların başında; öğretimde sosyal etkileşim, sosyal müzakere, farklı bakış açılarının sunumu, öğretmenin öğretmek yerine rehberliği, ileri düzey bilgi oluşturma, dile dayalı etkileşimler, etkileşimli teknolojiler, içeriğin esnekliği, yapılandırılmamış içerik alanları, informasyonun farklı formlarda sunumu, işbirlikli öğrenme, performansa dayalı, otantik bağlamlarda değerlendirme yaklaşımı yer almaktadır. Oluşturmacılığın ortaya koymuş olduğu öğretim ortamlarının tasarımına yönelik ilkeler ile yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde gerekli görülen eğitim ortamları arasında da paralellik vardır.

Oluşturmacılığın öngördüğü eğitim yaklaşımına ilişkin olarak çok sayıda tasarım modeli geliştirilmiştir. Bu tasarım modellerinin eğitimde uygulanabilirliğine yönelik olarak yurt dışında çok sayıda araştırma vardır. Araştırmalar oluşturmacılığın öngördüğü ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına uygun olarak genelde öğrencilerin performanslarına olan etkisi üzerinedir. Yine bu araştırmalarda oluşturmacı yaklaşıma uygun olarak genelde nicel ve nitel yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır. Araştırmalar büyük oranda oluşturmacı öğretim tasarım uygulaması ile geleneksel öğretim uygulamalarının karşılaştırılmasına dayalı olarak yürütülmüş ve sonuçlar ya oluşturmacı öğretim tasarımının geleneksel öğretime göre etkililiği ile ya da geleneksel öğretimden daha etkili olmadığı ile sonuçlanmıştır. Diğer taraftan araştırma sonuçları, oluşturmacı öğretimin öğrenci başarısında olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Oluşturmacı öğretim tasarım modellerinin uygulamalarına ilişkin olarak yurt içinde yapılan araştırma iki tanedir ve bu araştırmalar aynı araştırma çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada belli bir oluşturmacı bir öğretim modeli uygulanmamış, bunun yerine oluşturmacılığın genel ilkelerinden yola çıkılarak bir geleneksel sınıf içi öğretim uygulaması yapılmıştır. Yapılan araştırmada geleneksel öğretime göre oluşturmacı öğretim açısından anlamlı sonuçlar kaydedilmiştir.

Oluşturmacılığın çağdaş teknolojik uygulamalarına ilişkin olarak yurtdışında araştırma sayısı çoktur, ancak yurt içinde bu yönde yapılmış hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalar ise öğrencilerin başarılarına ilişkin etkililiği sınanmış ve oluşturmacılığın çağdaş teknolojik uygulamalarının öğrenci başarılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcılık alanında ise gerek yurt içinde gerekse yurt dışında çok sayıda araştırma vardır. Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik yapılan gerek yurt içi araştırmalarda gerekse yurt dışında yapılan araştırmalarda uygulanan programların yaratıcı yeteneği geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılığı geliştirmede teknoloji kullanımına ilişkin araştırmaların sayısı sınırlıdır. Eğitim teknolojisi uygulamalarının yaratıcılık üzerinde etkililiğinin sınırlı olduğu gerek yurt dışı gerekse yurt içi araştırmalarda eğitim teknolojisinin yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak, bu araştırmalarda uygulamaya konan eğitim teknolojisi programları nesnelci yaklaşıma göre tasarlanmıştır. Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamalarının ve oluşturmacılığın çağdaş teknolojik uygulamalarının yaratıcılık üzerinde etkililiğinin sınırlı olduğu yurt içinde araştırmaya rastlanılamamıştır. Diğer taraftan, yurt içinde oluşturmacılığın çağdaş teknolojik uygulamalarının öğrencilerin bilgi oluşturma ve yazma performansları üzerine etkililiğinin sınırlı olduğu bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle, ülkemiz eğitim sisteminde ilköğretim düzeyinde oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının öğrencilerin yaratıcılıklarına, bilgi oluşturma süreci ve yazma performanslarına etkililiği açısından geleneksel öğretimle karşılaştırmak amacıyla böyle bir araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu amaç ışığında aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Türkçe dersinde hikâye ve Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi konusunun öğretiminde oluşturmacı öğretim tasarım uygulaması ile geleneksel öğretim yöntemi uygulaması sonucunda öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme yetenekleri arasında fark olup olmadığını belirlemek.
2. Türkçe dersi kapsamında hikâye öğretiminde oluşturmacı öğretim tasarım uygulaması ile geleneksel öğretim yöntemi uygulaması sonucunda öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında performansları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.
3. Türkçe dersinde hikâye ve Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi konusunun öğretiminde oluşturmacı öğretim tasarım uygulaması ile geleneksel öğretim yöntemi uygulaması sonucunda öğrencilerin değişik yazma çalışmalarındaki performansları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

4. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde oluşturmacı öğretim tasarımıyla geleneksel yöntemle öğretimi yapılan hikâyelere ilişkin olarak öğrencilerde kavramların içeriğinin nasıl geliştiğini belirlemek.

Yukarıda belirtilen alt amaçlara ilişkin olarak araştırmanın denenceleri birinci alt amaca ilişkin olarak 4, ikinci alt amaca ilişkin olarak 1, üçüncü alt amaca ilişkin olarak 4 ve dördüncü alt amaca ilişkin olarak 1 denence olmak üzere toplam 10 denence test edilmiştir.

Araştırma, oluşturmacı öğretim tasarım uygulaması ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcılık, hikâye yazma, değişik yazma performansına ve bilgi oluşturma süreci üzerine etkisinin araştırılması amacıyla deneme modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın ilk üç problemde nitel, dördüncü alt problemde ise hem nitel hem nicel yaklaşım bir arada kullanılmıştır. Araştırma, deneme modelinde bir araştırma olması nedeniyle, bir deney ve bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Oluşturmacı öğretim tasarım modelinin uygulandığı grup deney, geleneksel öğretimin uygulandığı grup ise kontrol grubudur.

Araştırmanın evreni, 2001-2002 öğretim yılı güz yarısında Murat İlköğretim Okulu ile Elazığ İlköğretim Okulu'nda okuyan sabahçı ve öğlenci beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde toplam 2024 öğrenci vardır. Araştırmanın örneklemini ise her iki grupta da eşit sayıda (35) olmak üzere 70 öğrenci oluşturmuştur.

Örnekleme grubu;

- Öğrencilerin 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersi başarı ortalamaları,
- Öğrencilerin yaşı,
- Öğrenci ailelerinin aylık gelir durumu,
- Öğrencilerin anne ve babasının eğitim durumu ile ilgili ölçütler esas alınarak oluşturulmuştur.

Öğrencilerin Türkçe dersi başarı ortalamalarına ilişkin veriler kümeleme analizi ile değerlendirilmiş ve diğer ölçütlerde el yordamı ile gruplar eşitleme yapılmıştır ve her iki grupta da 35 öğrenci kalmıştır. El yordamı ile yapılan eşitleme

yapılmıştır ve her iki grupta da 35 öğrenci kalmıştır. El yordamı ile yapılan eşitleme sonrasında başarı ortalamaları t testi ile diğer ölçütler ise Ki-Kare analizi yapılarak gruplar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Oluşturmacı Öğretim Programının Hazırlanışı ve Uygulanışı

Deney grubunda uygulanacak oluşturmacı öğretim tasarımı için hikâye öğretimini temel alan bir web sayfası oluşturmacı ilkeler doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu program çerçevesinde elektronik bülten tahtası, internet, elektronik posta, ve hem hikâye hem de demokrasi konusunda program için belirlenen internet adresleri belirlenmiştir. Adresler, hem animasyon görüntülerini hem de yazılı metinleri içeren web sayfalarına aittir. Web sayfası hem metne dayalı hem de işitsel ve görsel olarak hypermedia tabanlı olarak hazırlanmıştır. Öğrencilere farklı perspektiflerden örnekler sunmak ve görevler için hikâye animasyonlarını ihtiva eden dört etkileşimli CD hazırlanmıştır.

Araştırma, hem deney hem de kontrol grubunda döñüşümlü olarak bir hafta 2 ders saati, diğer hafta 3 ders saati olarak 19 Eylül 2001 tarihinden 7 Şubat 2002 tarihine kadar toplam 4 ay 20 gün sürmüştür.

Program uygulamasına başlanmadan önce ilk olarak TYDT Sözel A Formu uygulanmış, arkasından sıra ile hikâye bilgisi kapsamlı değerlendirme sorusu, hikâye incelemesi yapma (hikâye bilgisi kapsamlı değerlendirme sorusu kapsamında), hikâyeden çıkarsama yapmaya yönelik yazma görevi, hikâyeden karşılaştırma yapmaya yönelik yazma görevi, hikâye özetleme ve hikâye yazma görevleri sunulmuştur.

Programın sonunda sırası ile hikâye bilgisi kapsamlı değerlendirme sorusu, hikâye incelemesi yapma (hikâye bilgisi kapsamlı değerlendirme sorusu kapsamında), demokrasi konusunda ikna edici yazma ve son olarak TYDT uygulanmıştır. Program sürecinde öğrencilerin görevler dışında yaptıkları yazma çalışmaları da değerlendirmek üzere toplanmıştır. Program sürecinde öğrenciler, ön uygulamada sunulan görevleri yapmışlardır. Öğrencilere yaptıkları çalışmalarda kendilerini değerlendirmeleri için hazırlanan değerlendirme yönergesi verilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanışı

Araştırmada oluşturmacı öğretim tasarımı ile geleneksel yöntemin öğrencilerin yaratıcılık, hikâye yazma, değişik yazma çalışmaları ve bilgi oluşturma süreçlerinin etkisi araştırıldığından, yaratıcılık için TYDT kullanılmış, diğer görevler için ise toplam altı değerlendirme yönergesi hazırlanmıştır.

Yaratıcılık Testi: Araştırmada Torrance tarafından geliştirilmiş ve Türk örneklemini içinde geçerlilik çalışması yapılmış olan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu kullanılmıştır. Testin Türk örnekleminde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Nuray Sungur'un geliştirdiği yönerge kullanılmıştır. Araştırma için daha önce yapılmış olan ön çalışmanın verileri kullanılarak güvenilirlik analizi (Reliability Analysis) yapılmıştır. Cronbach' alpha değeri 0.89 bulunmuştur. Bu diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmış ve araştırma için yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Yazma Performans Yönergesi: Öğrencilerin hikâye yazma, hikâyeler ile ilgili yazma çalışmaları ve demokrasi konusunda ikna edici yazma dokümanlarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere bütüncül yazma performans değerlendirme yönergesi geliştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin hikâye kavramlarına ilişkin içerik özümsemesi çerçevesinde yapılan hikâye inceleme çalışmasının ve yazılan makalelerin değerlendirilmesinde kullanmak için kavram haritası geliştirilmiştir. Hikâye yazma ve hikâyeler ile ilgili yazma dokümanlarını değerlendirmek için geliştirilen değerlendirme yönergeleri ile hikâye incelemede kullanılacak kavram haritası 0'dan 10'a kadar 2'şer puan artan eşit aralıklı ölçek olarak hazırlanmıştır. Demokrasi konusunda ikna edici yazma görevi için hazırlanan yönerge ise 0'dan 8'e kadar 2'şer puan artan eşit aralıklı ölçek olarak hazırlanmıştır. Değerlendirme yönergeleri uzman görüşleri alındıktan sonra 2000-2001 yılı bahar yarıyılında güvenilirlik ve geçerlilik için ön uygulama çalışması yapılmıştır. Uygulama sonucunda her yönerge altı farklı kişinin değerlendirmesine sunulmuş daha sonra ise öğrencilerin yaptıkları çalışmadan 10 tanesi seçilerek iki değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiş, böylece puanlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Performans yönergelerinin altı puanlayıcı tarafından puanlanmasında elde edilen veriler, yapılan güvenilirlik analizi (Reliability Analysis) sonucunda Cronbach' alpha değerleri ve korelasyonlar performans yönergelerine göre;

- Hikâye yazma performans yönergesinin alt boyutlarında en düşük korelasyon .83, en yüksek korelasyon .94, en düşük Cronbach's alpha değeri 0.97, en yüksek Cronbach's alpha değeri .98,
- Kavram haritası puanlama yönergesinin alt boyutlarında en düşük korelasyon .83, en yüksek korelasyon .94, ve bütün alt boyutlarda Cronbach's alpha değeri 0.98,
- Karşılaştırma yapmaya dayalı yazma yönergesini alt boyutlarında en düşük korelasyon .82, en yüksek korelasyon .96, en Cronbach's alpha değeri 0.97, en yüksek Cronbach's alpha değeri .98,
- Çıkarsama yapmaya dayalı yazma yönergesinde en düşük korelasyon .84, en yüksek korelasyon .96, en Cronbach's alpha değeri 0.98,
- Özet yapmaya dayalı yazma yönergesinde en düşük korelasyon .83, en yüksek korelasyon .90, en Cronbach's alpha değeri 0.97,
- Demokrasi konusunda ikna edici yazma yönergesinde en düşük korelasyon .83, en yüksek korelasyon .92, en Cronbach's alpha değeri 0.98 bulunmuştur.

Seçilen yazma çalışmalarının iki puanlayıcı tarafından puanlanması sonucunda puanlayıcılar arasındaki uyum yüzde 70 ile yüzde 90 arasında değişmiştir.

Öğrencilerin ön çalışmadan elde ettikleri puanların genelleştirilebilirliğine ilişkin olarak öğrencilerin Türkçe dersi başarı ortalamaları ile yönergeden aldıkları puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Pearson korelasyon katsayısı .93 ile 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, bu çerçevede yönergelerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yönergelerin alt boyutları arasında Pearson korelasyon katsayısı en düşük .81 en yüksek ise .88 ile 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi: Nitel verilerin çözümlemesinde frekans, yüzde, kümeleme analizi, aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon, güvenilirlik analizi (Reliability Analysis), bağımsız gruplar t testi, bağımlı gruplar t testi, Ki-kare ve Mann Whitney-U Testi gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır. Mann Whitney-U ve t testi için güven aralığı $p < .05$ kabul edilmiştir.

Nicel verilerin analizinde kavram haritasından yararlanılmış ve kavram haritasının kategorileri için de yüzde ve frekanslar kullanılmıştır.

Araştırmada denenceler doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Yaratıcılıkla İlgili Bulgular

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

Yazma Performansı İle İlgili Bulgular

Hikâye yazma: Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun hikâye yazma performansının dört alt boyutunda, öntest puanları arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki gruba uygulanan yöntemin de öğrencilerin hikâye yazma performansının dört alt boyutunda da olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak, deney grubu ile kontrol grubunun hikâye yazma performansının dört alt boyutunda sontest puanları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Hikayeden karşılaştırma yapmaya dayalı yazma: Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun karşılaştırma yapmaya dayalı yazma performansının dört alt boyutunda, öntest puanları arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki gruba uygulanan yöntemin de öğrencilerin karşılaştırmaya dayalı yazma performansının dört alt boyutunda da olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak, deney grubu ile kontrol grubunun karşılaştırma yapmaya dayalı yazma performansının dört alt boyutunda sontest puanları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Hikayeden çıkarsamaya dayalı yazma: Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun çıkarsama yapmaya dayalı yazma performansı öntest puanları arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki gruba uygulanan yöntemin de öğrencilerin çıkarsamaya dayalı yazma performansında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak, deney grubu ile kontrol grubunun çıkarsama yapmaya dayalı yazma performansı sontest puanları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Özet yapmaya dayalı yazma: Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun özet yapmaya dayalı yazma performansı öntest puanları arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki gruba uygulanan yöntemin de öğrencilerin özet

yapmaya dayalı yazma performansında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak, deney grubu ile kontrol grubunun özet yapmaya dayalı yazma performansı son test puanları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Demokrasi konusunda ikna edici yazma: Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun demokrasi konusunda ikna edici yazma performansı ön test puanları arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki gruba uygulanan yöntemin de öğrencilerin ikna edici yazma performansında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak deney grubu ile kontrol grubunun, ikna edici yazma performansı son test puanları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bilgi Oluşturma Süreci İle İlgili Bulgular

Hikâye incelemesine ilişkin nitel bulgular: Oluşturmacı öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu hikâye incelemesi yapmaya yönelik ön test puanları arasında yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki gruba uygulanan yöntemin hikâye incelemesine ilişkin de olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak, deney grubu ile kontrol grubunun hikâye incelemesi son test puanları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın nicel bulguları: Öğrencilerin “benim hikayeler hakkında bildiklerim” konulu makale ile diğer yazılı dokümanların kavram haritasına dayalı yapılan nicel bulgularında, oluşturmacı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında içerik özümsemesi açısından farklılaşma bulunamamıştır. Grupların son uygulama makaleleri ve yazma dokümanlarında kavramların daha derinlik kazandığı ve yeni ve farklı tanımlamalarda bulundukları gözlenmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun son uygulama makaleleri ve yazma dokümanların arasında ise, deney grubunun kontrol grubuna oranla kavramlarda daha derinlik kazandıkları, kullanılan terminolojide benzerlik olduğu görülmüştür.

5.2. TARTIŞMA-SONUÇ

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar aşağıda başlıklar halinde tartışılmıştır.

Oluşturmacı Öğretim Tasarımı: Yapılan araştırmada geliştirilen oluşturmacı öğretim tasarımının Türk örgün eğitim sisteminde uygulanabilirliği ortaya konulmuştur. Türk örgün eğitim sisteminin; konu alanına dayalı program yapısı, performansa dayalı ölçme yerine objektif testlerin kullanılması, bütünüyle davranışçı (nesnelci) yaklaşımların uygulanması, öğretim etkinliklerinin amaç-davranış boyutuna indirgenmesi, bilgi iletim temelli olması ve çağdaş teknoloji kullanmak yerine sınıf ortamında verbalizmin ağır bastığı öğretim uygulamaları göz önüne alındığında, böyle bir programın uygulanmasında bazı güçlüklerin olması doğaldır. Böyle bir sisteme alışan bireylerin alışkanlıklarından kurtulması zor olmaktadır. Öte yandan teknolojiye dayalı bir oluşturmacı öğrenme çevresinin tasarımı, özellikle ağ teknolojilerinin kullanımına dayalı yürütülecek programlarda istenen bilgi kaynaklarına ulaşılması güç olmaktadır. Bu çerçevede araştırmada öğrencilerin internetten istedikleri bilgi, belge ve dokümana ulaşmaları sıkıntı oluşturmaktadır. Bu araştırma yukarıda belirlenen güçlükler dikkate alınmış ve öğrenciler için önceden belirlenen internet adresleri verilmiştir. Bununla beraber bilgi sıkıntısı nedeniyle de özel olarak hypermedia tabanlı web sayfası hazırlanmıştır. Ayrıca, bu sınırlılıkların ortadan kaldırılması için hikâye öğretimi üzerine etkileşimli CD'lerle hikâye animasyonları hazırlanmıştır.

Bu araştırmada yukarıda belirlenen sınırlılıklar çerçevesinde araştırma yürütülmüş ve okul ortamında sanal bir öğrenme çevresi tasarımıyla uygulamaya konmuştur. Araştırma, öğrenci merkezli bir öğrenme çevresi olarak tasarlanmış ve araştırmacı rehberliğinde yürütülmüştür.

Oluşturmacı Öğretim Tasarımının Yaratıcılık Üzerinde Etkisi: Araştırmadan elde edilen sonuçlar göre, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde oluşturmacı öğretim tasarım uygulaması geleneksel öğretim uygulamalarına göre daha başarılıdır. Bu başarının sağlanmasında Solomon'un (2000) işaret ettiği zengin bilginin, etkileşimli teknolojilerin ve sosyal müzakerenin önemli bir etken olduğu görülmüştür. Oluşturmacılığın dile dayalı etkileşimlere ve işaret sistemleri

üzerine yaptığı vurgu yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Nitekim, imgesel düşünme üst düzey zihinsel bir eylemdir ve hikâye, roman, şiir gibi bir çok edebiyat ve sanat alanında mevcuttur. Bu çerçevede araştırmada kullanılan hikayelerin de yaratıcı düşüncenin gelişimine katkı sağladığıdır. Araştırmada geleneksel grubun öntest-sontest puanları arasında yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılığın çıkmasında hikayelerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Tezci (1997), yaptığı araştırmasında hikâye öğretimi kullanmış ve hikâye öğretiminde geleneksel yaklaşımın yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Hikayelerin bu noktada öğrencilerin imgelem yeteneklerini harekete geçirme, dilin simgesel kullanımında üst düzeyde zihinsel beceri ve yaratma yeteneği gerektiren kullanımlara götürdüğü görülmektedir.

Oluşturmacı öğrenme çevresinin çağdaş teknolojilere dayalı uygulaması bu başarıda önemli bir etkiye sahip olmuştur. Eğitim teknolojisi açıdan yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli etkiye sahip olduğu yönündeki kuramsal temele dayalı (Alkan, 1984; Rıza, 1996, 2000, 2001; Solomon, 2000) bulguları da bunu desteklemektedir. Eğitim teknolojisi uygulamalarının yaratıcılık üzerindeki etkisini araştıran Rıza'nın (1997) Mansur'dan (1989) aktardığına göre Mansur'un yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla, Singer ve Singer'in (1998) aktardığı araştırma sonuçları ve Tezci'nin (1997) yaptığı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalar, temelde eğitim teknolojisinin nesnelci uygulama örneklerini teşkil etmektedir. Buna karşın yaratıcılık üzerinde de olumlu etkiye sahip olmuştur. Bu durum, eğitim teknolojinin oluşturmacı ya da nesnelci yaklaşımla olsun yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Oluşturmacılığın yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde bir diğer önemli etkenin de değerlendirme yaklaşımında yattığı gözlenmiştir. Oluşturmacı öğretim tasarımı değerlendirmede daha otantik ve öğrencinin performansına vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, geleneksel değerlendirmenin öğrenciyi yargılayan ve sınırlayan geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının sınırlılıklarını ortadan kaldırmakta ve yargılamacı ve baskıcı olmayan bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Diğer taraftan, değerlendirmede açık uçlu bir başka ifadeyle yapılandırılmamış problemlerin ele alması ile yaratıcı düşüncede önemli olan ıraksak düşünme yeteneklerinin

geliştirilmesi (Guilford, 1950; Rouquette, 1992) arasında paralellik vardır. Nitekim Johns, Morse & Morse (2000) ile Jausovec'in (2000) yaptığı araştırmalar bunu desteklemektedir. Araştırmada, kontrol grubunun da öntest-sontest arasına yapılan karşılaştırmada sontest lehine anlamlı farklılığın bulunmasında hikayelerin yanı sıra değerlendirme yaklaşımının da önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Hem deney hem de kontrol grubunda yaratıcı yeteneklerin gelişimindeki diğer bir diğer etkenin de sunulan görevlerle ilgi olduğu görülmüştür. Hikâye yazma ve çıkarsamaya dayalı yazma, öğrencilerin imgelem gücünün harekete geçirilmesinde ve geliştirilmesinde etkili iken, karşılaştırmaya dayalı yazma da öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Yaratıcılıkta sağ ve sol beyin yarım kürelerinin geliştirilmesi ve etkili kullanımının gerekliliği göz önüne alındığında, öğrencilere sunulan görevlerin değişik düşünme süreçlerini geliştirecek etkinlikler olduğu söylenebilir.

Oluşturmacı Öğretim Tasarımının Yazma Performansları Üzerine Etkisi:

Araştırmada yazma yeteneğinin geliştirilmesine yönelik olarak hikâye yazma, karşılaştırma yapmaya dayalı yazma, çıkarsama yapmaya dayalı yazma, özetlemeye dayalı yazma ve ikna edici yazma çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın hikâye yazma ile ilgili bulgularına bakıldığında, gruplar arasında önteste farklılık bulunmazken, öntest-sontest karşılaştırmalarında sontestler lehine anlamlı farklılığın bulunması uygulanan yöntemlerin hikâye yazma performansı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, grupların sontest puanları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılığın çıkması, oluşturmacı öğretim tasarımının geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, oluşturmacı öğrenmede sosyal etkileşime dolayısı ile dile yaptığı vurgu açısından önemlidir. Sosyal oluşturmacılığın öğrenmede dil ve sosyal etkileşimin üstünlüğüne yaptığı vurgu ve teknoloji kullanımının zihinsel modeller inşa etme yönündeki attığı rolün araştırma bulguları ile desteklendiği söylenebilir. Deney grubunun elde ettiği bu başarıda zihinsel araçlar olarak kullanılan animasyonların ve hypermedia dokümanlarının etkili olduğu söylenebilir. Grupların hikâye yazma yeteneklerindeki gelişimi de öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler hikâye okurken,

hikâye dinlerken, hikâye yazarken imgesel dil kullanmaktadır. İmgesel dil, öğrencinin yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde etkili olan imgelem gücünü geliştirmesinde etkili olmuştur.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu öğrencilerin görevler dışında da özellikle deney grubunun çok sayıda hikâye yazmış olmasıdır. Bu sonuç, oluşturmacı öğretim tasarımının hikâye yazmada öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirmede geleneksel yöntemden daha başarılı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın motivasyona ilişkin bulguları, Liu (1998), Richardson ve Turner (2000) ve Şahin-Yanpar'ın (2001b) bu yönde yaptıkları araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın hikâyeye dayalı yazma çalışmalarını içeren karşılaştırma, çıkarsama ve özet yazma performans bulgularına bakıldığında; gruplar arasındaki öntest karşılaştırmalarında anlamlı farklılık bulunmazken grupların öntest-sontest puanlarında her iki grubun da sontest puanları yönünde anlamlı farklılığın bulunması, yöntemlerin hikâyeye dayalı değişik yazma çalışmalarında etkili olduğu göstermektedir. Kontrol grubundaki bu başarının sağlanmasında uzun süre yoğunluklu bir hikâyeye öğretim programının uygulanması etkili olmuştur. Diğer taraftan, deney grubunun kontrol grubundan hikâyeye dayalı yazma çalışmalarında anlamlı düzeyde farklılaşması, oluşturmacı öğretim tasarımının başarısını göstermektedir. Araştırma sonuçları, Duncan'ın (1996) yaptığı yazma performansına yönelik bulguları desteklemektedir. Deney grubunda bu başarının sağlanması, oluşturmacı öğretim tasarımının öngördüğü farklı bakış açıları, informasyonun değişik formlarda sunumu, değişik informasyon kaynaklarının sunumunda öğrenenlerin teknolojiyi kullanması, modelleme ve görevlerin otantik bağlamlarda sunumunun etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin demokrasi konusundaki ikna edici yazma performanslarında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun başarı sağladığı gözlenmiştir. Ancak, deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılıdır. Bu oluşturmacı öğretimin gerçek yaşam durumlarına dayalı yazma performansında daha başarılı olduğunu göstermektedir. Deney grubunun bu başarısında öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına dayalı bol ve farklı informasyon kaynaklarına ulaşması, farklı perspektiflerin sunulması ile açıklanabilir. Ayrıca, bu başarının sağlanmasında öğrencilerin bol ve değişik informasyon kaynaklarına ulaşması, öğrencilerin kendi aralarında problemin doğasına

yönelik olarak sosyal müzakere ve tartışmayı yürütmüş olmalarının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Sonuç, oluşturma öğretimi yaklaşımının ilkeleriyle tutarlı göstermektedir. Araştırmanın gerçek yaşam durumuna dayalı problemlere çözüm noktasında Cash, Behrmann, Stadt ve McDaniels'in (1997) yapmış olduğu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Deney grubu öğrencilerin yazma performanslarının gelişiminde önemli etmen de öğrenenlerin kendi eksik ve güçlü yönlerini hem kendi kendine değerlendirme yapma imkanı olması hem de sosyal müzakere içinde akranlarından değerlendirme noktasında dönüt almasıdır. Böylece, öğrenenlerin kendi eksik olduğu noktalarda hemen bilgi toplama ve gerektiğinde uzman desteğinden yardım almalarının da etkili olduğu söylenebilir.

Oluşturma Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Hikâye Kavramlarının Gelişimine Etkisi: Deney grubu ile kontrol grubuna uygulanan yöntemlerin öğrencilerinin hikâye kavramlarının gelişimi üzerine elde edilen veriler üzerinde yapılan nitelik ve nicelik analizi sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Geliştirilen kavram haritasına dayalı yapılan niceliksel analiz sonucunda da öğrencilerin hikâye kavramlarını hikâyeler üzerine uygulamada, her iki grupta başarılı olduğu görülmüştür. Ancak, grupların sınav puanlarında deney grubu daha başarılı bulunmuştur. Diğer taraftan yazılı dokümanların için yapılan nitel analiz sonucunda da deney grubunun kontrol grubuna göre içerik özümseme noktasında geleneksel gruptan farklılaşmıştır. Araştırma sonuçları, Summers & Kruger (1994), Samaras ve Gismondi (1998), Tynjälä'nın (1999) yapmış olduğu kavramların özümsemesine dayalı araştırma sonuçlarını destekler yöndedir. Özellikle öğrencilerin farklı bakış açısından hikâye yazmada hiç bir deneyimlerinin olmadığı yönündeki öğrencilerin ifadeleri ön uygulamada yapılan çalışmaların hem nicel hem de nitel analizinde açıkça gözlenmiştir. Bu alt boyutta, öğrencilerin program sürecinde ve sonunda ürettikleri materyallerde önemli ölçüde farklılaşma olduğu gözlenmiştir.

Deney grubunun kavram haritasının her alt boyutunda ortaya koyduğu tepkilerin daha derinlik kazandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin ifadelerindeki derinliğe karşın, ifadeler kategorileştirildiğinde ortaya çıkan kategori sayısının azaldığı dikkat çekicidir. Bu, oluşturma öğretimi tasarımının kavram oluşturmada sosyal müzakere,

işbirliği ve konsensusta dilin kullanımıyla oluşturulduğu yönündeki sosyal oluşturmacı görüşü desteklemektedir. Program uygulamasında öğrenenler arasında elektronik bülten tahtası ve elektronik postanın kullanılmasının öğrenenler arasında ortak literatürün gelişmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer ilginç sayılabilecek hususunda öğrencilerin makalelerinde belirttikleri program değerlendirmesine ilişkin ifadelerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, programla, çok şey öğrendikleri, bakış açılarının değiştiği, önceden hikâye hakkında bilmedikleri bir çok şeyi öğrendikleri, hikayelere yönelik olarak olumlu bakış açısı geliştirdiğine ilişkin ifadeler yer almış olmasıdır. Öğrencilerin programa yönelik olumlu değerlendirmeleri ile görevler dışında ürettikleri materyaller, programın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, içsel motivasyonlarını harekete geçirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak araştırmanın bütün sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin yaratıcılık, hikâye yazma, değişik yazma çalışmaları ve içerik özümsemesi açısından oluşturmacı öğretim tasarımının geleneksel öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hikâye ve hikayeye dayalı yazma çalışmalarının yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde de önemli ölçüde etkili olmuştur denebilir. Diğer taraftan, oluşturmacı öğretim tasarımda sunulan görevlerin açık uçlu olması, içeriğin farklı bakış açılarından sunumu, etkileşimli teknolojilerin kullanılması, sosyal müzakere yoluyla dilin kullanılması, simgeler yoluyla imgelem gücünün harekete geçmesinin deney grubunun bu başarısında etkili olduğu söylenebilir. Sonuçlar sosyal oluşturmacı teorileri desteklemektedir. Özellikle, deney grubunda kavramların oluşturulmasında ortak bir kavramsal yapının oluşması ile bunu açıklamak mümkündür. Diğer taraftan bu sonuçlar, Von Glasersfeld'in (1995, 1996) ileri sürdüğü, dilin ortak bir terminoloji oluşturamayacağı yönündeki görüşünü desteklememektedir. Araştırmanın sonuçları, bu açıdan sosyal oluşturmacı görüşün ileri sürdüğü sosyal müzakere ve konsensus yoluyla dilin kullanılarak anlam oluşturulacağı yönündeki düşüncesini destekler. Araştırmanın ortaya koymuş olduğu bir diğer sonuç, oluşturmacı öğretim tasarım modellerinde birer teknik olarak sunulan modelleme, formatlama ve koçluğun öğrencilerin performanslarında etkili olduğudur.

5.3. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Oluşturmacı Öğretim Tasarımının Uygulanması

Oluşturmacı öğretim tasarımının, ilköğretim düzeyinde ülkemizde uygulanabilmesi için bir çok engelin aşılması gerekmektedir. Özellikle, programın ağ tabanlı teknolojiye dayalı olarak uygulanmasını öngören yaklaşımlar açısından sınırlılıklar vardır. Bu nedenle, böyle bir programın uygulanmasında yapılması gerekenler;

1. Uygulama yapılacak programa uygun teknolojik alt yapının mevcut olup olmadığına ilişkin yapılacak incelemeden sonra programın planlanması ve gerekli alt yapının oluşturulması (yazılım donanım, mekan vb.),
2. Ağ teknolojilerine dayalı yürütülecek oluşturmacı öğretim tasarımının konu alanında gerekli veri tabanlarının ihtiyacı ve programın öngördüğü yeterlilikleri karşılayacak nitelik ve nicelikte olup olmadığının belirlenerek planlanması,
3. Okul yönetimi ile işbirliğinin geliştirilmesi,
4. Programın uygulanması için okul personelinin eğitilmesi, program konusunda aydınlatılması,
5. Programın etkili olarak uygulanabilmesi için özellikle yaygın veri tabalarının olmadığı ülkemiz açısından bu eksikliği gidermede farklı materyallerin hazırlamasını gerektirmektedir. Bu durumun araştırmanın maliyetini artırdığı bilinmeli ve gerekli kurumsal destek alma yoluna gidilmelidir.

6. Oluşturmacı öğretim tasarımı, öğrenme ortamında da esnekliği öngörmektedir. Öğrenenlerin kendi gelişimleri ve öğrenme sorumluluklarını kendileri üstlendiğinden zaman açısından da esneklik sağlanmalıdır. Dolayısıyla program zaman açısından esnek olarak planlanmalıdır. Gerektiğinde değişiklikler yapmaya imkan sağlamalıdır.

Program Materyallerinin Hazırlanması

Türk eğitim sisteminde genellikle nesnelci anlayışın uygulamaları vardır. Bu nedenle, okullarda geleneksel olarak dizayn edilmiş sınıflar ve mekanlar vardır. Uygulamanın bu ortamda yürütüleceği göz önüne alarak, çıkabilecek problemlerin uygulamayı aksatmaması ve programın etkili olarak uygulanması için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırmada kullanılacak materyallerin zengin ve her koşulda uygulanabilir örneklerinin üretilmesi.
2. Program, öğrencilerin okulun yanı sıra evde ya da okulun dışındaki mekanlarda da gereksinim duyduğunda ulaşabilecek şekilde tasarlanmalıdır.
3. Ağ tabanlı teknolojilerin kullanılmasını öngören program için hazırlanacak web sayfalarının olası çökertilme durumları göz önüne alınmalıdır. Özellikle web'e dayalı elektronik bülten tahtası gibi tartışma platformlarına başkalarının girişini engelleyecek güvenlik önlemlerinin alınması yararlı olacaktır.
4. Farklı web sayfalarına ilişkin olarak verilecek linklerin, belirlenen internet sitelerinin güncelliğinin sürekli olarak takip edilmeidir.
5. Öğrencilerin geleneksel anlayış içinde yetiştikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin mevcut sistem içinde kazandığı alışkanlıklarda sürekli olarak öğretmenden direktifler bekler bir durum içine girebilmektedirler. Bu nedenle ,araştırmacının bu durumu göz önüne alarak

hazırlayacağı materyallerin öğrenciye rehberlik yapacak biçimde tasarlanması gerekmektedir.

6. Değerlendirme sürecinin öğretimden ayrı değil, sürecin bir parçası olduğu sürekli hatırlanmalı ve bunun için veriler toplanmalıdır. Öğrencilere gelişimleri hakkında sürekli olarak dönüt sağlanmalıdır. Bunun da öğrencinin kendi yerini, geldiği seviyeyi görerek eksik yönlerini tamamlamasında rehberliğe temel teşkil etmelidir.
7. Oluşturmacı bir öğretim tasarımına dayalı bir programda öğrencilerin gelişimlerinin yönünü tayin etmede, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmada nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılmasında yarar vardır.
8. Her kademede görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere oluşturmacı öğretim tasarım uygulamalarının sunduğu imkanlar hakkında seminerler verilmeli ve öğretmenlerin sınıflarında bu uygulamaları hayata geçirmeleri desteklenmelidir.
9. Eğitimin, bilgi teknolojilerinin sunduğu imkanların gerisinde kalarak geleneksel öğretim uygulamalarını sürdürmesi düşünülemez. Ancak, bilgi teknolojilerinden eğitim kurumlarının arzulanan düzeyde verim alabilmesi için veri tabanlarına gereksinim vardır. Ülkemiz açısından durumun iyi olduğu söylenemez. Bu nedenle, çeşitli eğitim kuruluşlarının değişik kademe ve düzeyde veri tabanları oluşturmaları gerekmektedir.

Yeni Araştırmalar İçin Öneriler

Yapılan bu araştırmanın verileri ışığı altında bundan sonra yapılacak araştırmalara ışık tutması bakımından aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Farklı sınıflarda da oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının öğrencilerin başarı ve yaratıcılıklarına etkisi araştırılabilir.

1. Oluşturmacı öğretim tasarımı, öğrencilerin kendi performanslarında ilerlemesine imkan veren uygulamalar sunmaktadır. Bu durum, özellikle öğrencilerin başarısında olumlu bir etkiye sahiptir. Yaklaşımın öğrenciler üzerindeki bu başarısının yanında öğrencilerin motivasyonlarına etkisi de araştırılabilir.
2. Farklı içerik alanlarının öğretimi için oluşturmacı öğretim tasarım modeli geliştirerek uygulanmalıdır.
3. Öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesi ve başarılarının artırılması için farklı oluşturmacı modeller uygulamaya konmalıdır.
4. Teknolojiye dayalı oluşturmacı öğretim tasarım modelinin geliştirilmesinde farklı teknolojilerden yararlanılmalıdır.
5. Oluşturmacılığın bilişsel becerilerin yanı sıra farklı beceri alanlarının öğretiminde de kullanılması araştırılmalıdır.
6. İçinde bulunduğumuz çağ bireylerin yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bireylerin yaratıcı yeteneklerini geliştirecek en iyi öğretim modellerinin okullarda uygulamaya konması yararlı olacaktır. Bu noktadan hareketle öğrencilerin yaratıcı yetenekleri üzerine nesnelci yaklaşıma dayalı farklı öğretim tasarım modelleri ile değişik oluşturmacı öğretim tasarım modellerinin etkililiği üzerine araştırmalar yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Kamile Ün (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Airasian, Peter W. (1991). **Classroom Assessment**. New York: McGraw-Hill.
- Airasian, Peter W. & Walsh, Mary E. (1997) "Constructivist Cautions (Theory of Constructivism)." **Phi Delta Kappan**, 78 (6), 444-449. ERIC No: EJ 539 113.
- Akarsu, Bedia (1984). **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. (3. Baskı, 1975) Ankara: Savaş Yayınları.
- Aksu, Ayşenur (1988). Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Öğretim Yöntemi ve Cinsiyetin Fen Başarısı, Mantıksal ve Yaratıcı Düşünme Yeteneğine Etkileri. **Eğitim ve Bilim**. 5 (67), 37-45.
- Akyıldız, Hayrettin (1994). **Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar**. İzmir: Neşat Ofset.
- Alderman, Belle & Milne, Trish (1999). Designing a Web-Based Distance Education Course within a Constructivist Learning Environment. **HERDSA Annual International Conference**, Melbourne, 12-15 July, Retrieved May 10, 2002 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.herdsa.org.au/vic/-cornerstones/pdf/Alderman.PDF>.
- Alkan, Cevat (1984). **Eğitim Teknolojisi**. (2. Baskı), Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, Cevat (1997). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, Cevat; Deryakulu, Deniz ve Şimşek, Nurettin (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Amabile, Teresa M. (1988). A model of Creativity and Innovation in Organizations. (Eds: B. M. Staw & L. L. Cummings), **Research in Organizational Behavior**, Greenwich CT: JAI Press. Volume: 10, 123-167.
- Applefield, James M.; Huber, Richard L. & Moallem Mahnaz (2000). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. **High School Journal**, 84 (2), 35-53.
- Aral, Neriman (1999). Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi. **Hacettepe Üniversitesi Dergisi**, Sayı: 15, 11-17.
- Aral, Neriman (1996). Yaratıcılık ve Zeka. **Çağdaş Eğitim**. Sayı: 222, 30-31.

- Archee, Ray (1995). The World Wide Web and Distance Education: Congergenece or Cacophony? **Asia-Pacific World Wide Web'95 Conference Proceedings**. Retrieved May 10, 2002 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.csu.edu.au/special/conference/apwww95/papers95/rarchee/rarchee.html>.
- Arik, İ. Alev (1987). **Yaratıcılık**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, (790).
- Arieti, Silvano (1976b). The Major Theories of Creativity: A Critical Review. Chapter 2 in Part 1 An Introductory Approach to Creativity in: **Creativity: The Magic Synthesis Dissertation**. New York: Basic Books, 14-34.
- Arieti, Silvano (1976a). **Creativity The Magic Synthesis**. New York: Basic Books.
- Arslan, Ahmet (1996). **Felsefeye Giriş**. (2.basım). Ankara: Vadi Yayınları.
- Ataizi, Murat (2001). Durumlu Öğrenme. (Editör: A. Şimşek), **Sınıfta Demokrasi**. (1. Baskı). Ankara: Eğitim Sen Yay. 146-170.
- Ataman, Ayşegül (1993). Eğitim Sürecinde Yaratıcılık. (Yayına Hazırlayan: A. Ataman), **Yaratıcılık ve Eğitim**. Ankara: Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi, (17), 107-122.
- Bednar, Anne K.; Cunningham, Donal; Duffy, Thomas M.& Perry, J. David (1992). Theory into Practice: How Do We Link? (Eds. T. M. Duffy & D. H. Jonassen), **Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 18-34.
- Bell, Kathy (1997). **Creativity: A Mode Of Thinking**. Home School Helper Is Published By Bob Jones University Pres, Greenville, South Carolina.
- Bentley, Trevor (1996). **Yaratıcılık**. (Çeviren; O. Yıldırım), İstanbul: Hayat Yay.
- Bergen, Doris (1994). Authentic Performance Assessments. **Childhood Education**, 70 (2), 99-102.
- Berryman, Sue E. (1991). Designing Effective Learning Environments: Cognitive Apprenticeship Models. **Columbia University, Institute of Education and the Economy**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 337 689) Retrieved Agust 22, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.ilt.columbia.edu/Publications/papers/berry1.html>.
- Bessis, Pieere & Hubert, Jaoqui (1973). **Yaratıcılık Nedir?** (Çeviren: Süheyl Gürbaşkan), İstanbul: Reklam Yayınları.
- Bigge, L. Morris & Shermis, S. Samuel (1999). **Learning Theories For Teachers**. New York: Addison Wesley Longman.

- Black, John B. & McClintock R O. (1995). **An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design**. Retrieved May 12, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web: (www.ilt.columbia.edu/lit/papers/ICON.html).
- Bonk, Jay C. & Smith, Stevenson (1998). Alternative Instructional Strategies for Creative and Critical Thinking in the Accounting Curriculum. **Journal of Accounting Education**, 16 (2), 261-293.
- Borich, Gary D. & Tombari, Martin L. (1997). **Educational Psychology: A Contemporary Approach**. New York: Allyn and Bacon.
- Boudourides, Moses A. (1998). Constructivism and Education: A Shopper's Guide; International. Retrieved May 16, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.duth.gr/~mbodour/articles/constr.html>.
- Bredo, Eric (2000). Reconsidering Social Constructivism: The Relevance of George Herbert Mead's Interactionism. (Ed. D.C. Philips). **Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues**. Chicago, Illinois: Universty Of Chicago Press. 127-157.
- Brooks, Jacqueline G. & Brooks, Martin G. (1993). **In Searching of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms**. Alexandria, VA, American Society for Curriculum Development.
- Brown, Dan (2001). Cognitive Science Concepts and Technology Teacher Education. **Journal of Technology Studies**, 27 (1), 33-42.
- Brown, John S.; Collins, Allan & Duguid, Paul (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational Researcher**, 18 (1), 32-42.
- Brown, Tony (1997). **Multimedia in Education**. Retrieved September 27, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: From The World Wide Web: http://scs.une.edu.au/Units/CurricSt/SCIT513/573/573_7.html
- Budak, Selçuk (2000). **Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bull, Kay; Montgomery, Diane & Kimball, Sarah (2001). **Consructing Evaluation Rubrics**. Oklahoma State University, Quality University, Insruction: A Teaching Effectiveness Training Program. Retrieved May 27, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.home.okstate.edu/homepages.nsf/toc-/EDUC5110iep33>
- Campbell, Donald T. & Julion C. Stanley (1966). **Experimental And Quasi Experimental Design For Research**. Chicago: Rond McMill.
- Carlozzi, F. Alfred; Bull, S. Kay; Eells, T. Greogory & Hurlbur, John D. (1995). Empathy as Related to Creativity, Dogmatizm, and Expressiveness. **The Journal of Psychology**, 129 (4), 365-373.

- Casey, Eoghan (1996). **Using Case-Based Reasoning and Cognitive Apprenticeship to Teach Criminal Profiling and Internet Crime Investigation**. Retrieved September 27, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: http://www.corpus-delicti.com/case_based.html#cognitivea.
- Cash, Joseph R.; Behrmann, Michael B.; Stadt, Ronald W. & McDaniels, Harry (1997). Effectiveness of Cognitive Apprenticeship Instructional Methods in College Automotive Technology Classrooms. **Journal of Industrial Teacher Education**, 34 (2), 29-49.
- Chicago Board of Education (2000). **Chicago Public Schools Bureau of Student Assessment**. Retrieved May 6 2000 (de indirildi) From the World Wide Web. http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Rubric_Bank/
- Clair County Regional Office of Education (1999). **Persuasive/Expository Writing**. Retrieved September 28 2000 (de indirildi) From the World Wide Web <http://www.stclair.k12.il.us/makethelink/assessments/writingrubrics.pdf>.
- Cobb, Paul (1996). Where Is the Mind? A Coordination of Sociocultural and Cognitive Constructivist Perspectives. (Ed. C. T. Fosnot), **Constructivism: Theory, Perspectives and Practice** Amsterdam Avenue, New York: Teacher College Press. 34-52.
- Cobb, Tom (1999). Applying Constructivism: A Test for the Learner as a Scientist. **Educational Technology Research & Development**. 47 (3), 15-31.
- Collins, Allan; Brown, John S. & Newman, Susan E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. (Ed. L. B. Resnick), **Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 453-494.
- Collins, Allan; Brown, John. S.; & Holum, Ann. (1991). Cognitive apprenticeship: Making Thinking Visible. **American Educator**, Winter, 6-11, 38-46.
- Confrey, Jere (1994). How Compatible Are Radical Constructivism, Sociocultural Approaches, and Social Constructivism? (Eds. L. P. Steffe and E. J. Gale). **Constructivism in Education**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 185-225.
- Corao, Rousella & Fullantelli, Giovanni (1998). Cognitive Accesibilty to Information on the Web: Insights From a System for Teaching and Learning Architecture Throught the Net. **11th ECMI Conference**, Palermo: 23-26 August. Retrieved May 22, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.ics.forth.gr/ercim-wg-UI4ALL-98/corao.pdf>.
- Creswell, John W. (1994). **Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches**. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Csikszentmihalyi, Mihaly (1996). The Creative Personality. **Psychology Today**, 29 (4), 36-40.
- CTGV (1993). Anchored Instruction and Situated Cognition Rewisted. **Educational Technology**, 33 (3), 52-70.
- CTGV (1991). Technology and the Design of Generative Learning Environments. **Educational Technology**, May, 34-40.
- CTGV (1990). Anchored Instruction and its Relationship to Situated Cognition. **Educational Researcher**. (5) 19, 2-10.
- Cunningham, Donald J. (1992). Assessing Constructions and Constructing Assessments: A Dialogue. (Eds. T. M. Duffy & D. H. Jonassen), **Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 35-44.
- Custer, Rodney L. (1996). Rubrics: An Authentic Assessment Tool for Technology Education. **Technology Teacher**, 55 (4), 27-37.
- Çetışli, İsmail (2000). **Yeni Türk Edebiyatı, Metin Tahlillerine Giriş: Roman-Hikâye**. Isparta: Kardelen Kitabevi.
- Davis, A. Gary (1983). **Educational Psychology: Teory and Practice**. Newbery: Award Record, İnc.
- De Bono, Edward (1997). **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**. (Çeviren; E. Tuzcular), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- De Bord, Karen (1997) Child Development: Creativity In Young Children, **National Network for Child Care-NNCC**. Retrieved November 16, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.nmcc.org/Child.Dev/cdcreativ.html>.
- Demir, Ömer (1992). **Bilim Felsefesi**. İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Demirel, Özcan (2001). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Develioğlu, Ferit (1990). **Osmanlıca Türkçe Lügât**, Ankara: Aydın Kitabevi.
- De Vries, Rheta (2000). Vygotsky, Piaget and Education: A Reciprocal Assimilation of Theories and Educational Practices. **New Ideas in Psychology**. (18) 2-3, 187-213.
- De Vries, Rheta & Zon, Betty (1996). A Constructivist Perspective on The Role of the Sociomoral Atmosphere in Promoting Children's Development. (Ed. Catherine T. Fosnot). **Constructivism: Theory, Perspectives and Practice**. New York, Teacher Collage, 103-118.
- Dewey, John (1966). **Tecrübe ve Eğitim**. (Çeviren F. Başaran ve F.Varış), Ankara.

- Dikici, Ayhan (2002). **Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılığını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dinçer, Çağlayan (1996). Yaratıcı Olmak. **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı: 46, 24-28.
- Dogan, Hıfzı (1997). 2000'li Yıllarda İşgücünde Aranılan Nitelikler ve Eğitim Sistemindeki Başlıca Sorunlar. **Teknik Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 6, 27-29.
- Doolittle, Peter (2000). **Constructivism and Instruction** Virginia Polytechnic Institute & State University. Retrieved February 9, 2002 (de indirildi) from the World Wide Web: www.tandl.vt.edu/doolittle/isdl/documents/constructivism.
- Duffy, Thomas M. & Cunningham, Donald J. (1996) Constructivism: Implications For The Design and Delivery of Instruction. (Ed. D. H. Jonassen), **Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Conversation**. USA, New York: Macmillan Library Reference, 170-198.
- Duffy, Thomas M. & Jonassen, David H. (1992), Constructivism: New Implications for Instructional Technology.(Eds, T. Duffy & D. Jonassen). **Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1-16.
- Duffy, Thomas. M. & Jonassen, David H. (1991). Constructivism: New Implications for Instructional Technology? **Educational Technology**, 31 (5), 7-12.
- Duncan, Sarah L. S. (1996). Cognitive Apprenticeship in Classroom Instruction: Implications for Industrial and Technical Teacher Education. **Journal of Industrial Teacher Education**, 33 (3), 66-86.
- Erinç, M. Sıtkı (1998). **Sanat Psikolojisi'ne Giriş**. Ankara: Ayraç Yay.
- Evans, Karen & Heidegger, Gerald (1999). Situated Learning and "Re-Integration Initiatives" for Young People: Policies and Practices. **Education-Line**. Retrieved November 26, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001279.htm>.
- Finke, Ronald A. (1995). Creative Realism. (Ed. S. Smith, T. Ward and R. Fink), **The Creative Cognition Approach**. New York: Cambridge University Press.
- Fitzgerald, Jill & Teasley, Alan B. (1986). Effects of Instruction in Narrative Structure on Children's Writing. **Journal of Educational Psychology**, 78 (6), 424-432.
- Ford, M. Cameron. (1996). A Theory of Individual Creative Action in Multiple Social Domains. (Special Topic Forum on the Management of Innovation). **Academy of Management Review**, 4 (21), 1112-1143.

- Fosnot, Catherine (1996). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*. (Ed. C. T. Fosnot). **Constructivism: Theory, Perspectives and Practice** Amsterdam Avenue, New York: Teacher College Press. 8-33.
- Foster, R. Timothy (1997). **Büyük Fikirler Oluşturmanın 101 Yolu**. (Çeviren; H. İlgün), İstanbul: Rota Yay. Bireysel Yatırım Dizisi, (4).
- Freund, Julien (1991). **Beşeri Bilim Teorileri**. (Çeviren: B. Yediyıldız), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Gagnon, George W. & Collay, Michelle (2001). **Designing For Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms**. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- Garrison, Jim (1998). Toward a Pragmatic Social Constructivism. (Ed. M. Laroche, N. Bednarz & J. Garrison). **Constructivism and Education**. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 43-60.
- Gawain, Shakti (1992). **Yaratıcı İmgeleme**. (Çeviren; S. Ayabaşı), İstanbul: Akış Yay.
- Gergen, Keneth (1995). Social Construction and the Educational Process (Ed. L. P. Steffe & J. Gale) **Constructivism in Education**. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Pub. 17-39.
- Goodrich, Heidi (1997): Understanding Rubrics. **Educational Leadership**, 54 (4), 14-17.
- Güneş Sezai (1999). **Anlatım Bilgisi**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yay.
- Gövsal, İbrahim A. (1998). **Çocukta Zihinsel Gelişim**. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Greene, J. Patrick (2001). **Effects of Graphic Organizers on High School Science Students' Collaborative Production and Presentation of Hypermedia Research Projects**. Doctoral Dissertation, University of South Florida, USA, College of Education. Florida.
- Guilford, Joy P. (1950). Creativity. **American Psychologist**, 5 (9), 444-454.
- Guilford, Joy P. (1980). Cognitive Styles: What are They. **Educational and Psychological Measurement**, 40, 715-735.
- Gürol Mehmet ve Tezci Erdoğan (2001a). Teknolojik Öğrenme Çevrelerinin Tasarımı: Oluşturmacı Bir Yaklaşım. **Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim**, Konferans ve Sergisi. 184-187.
- Gürol, Mehmet ve Tezci, Erdoğan (2001b). Fostering Creativity in Educational Technology. In *Toate Dezvoltarile Creativitatii Cerebrale. Armata Romaniei La Inceput De Secol. Posibile Optiuni Si Evolututii*. -Sesiunea de Comunicari Stiintifice- 26 Aprilie 2001, Sectiunea a IX-a, 187-194.

- Gürol, Mehmet (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 159-183.
- Hattie, John & Rogers, H. Jane (1986) Factor Models for Assessing the Relation Between Creativity and Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, (78) 6, 482-485.
- Hein, George E. (1991). **Constructivist Learning Teory**. Retrieved November 16, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: www.exploratorium.edu/IFI/Resources/constructivistlearnin.html
- Herman, Joan L.; Gearhart, Maryl & Baker Eva (1994). Assesssing Writting Portfolios: Issues in the Validty and Meaning of Scores. *Educational Assessment*, 1 (3), 201-224.
- Howe, R. Kenneth & Berv, Jason (2000). Constructing Constructivism, Epistemological an Pedagogical. (Ed. D.C. Pihilips). **Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues**. Chicago: Ilnois, Universty Of Chicago Press. 19-40.
- Iran-Nejat, Asghar (1995). Constructivism as Substitute for Memorization in Learning: Meaning is Created by Learner. *Education*, 116(1), 16-21.
- İlkbahar, Yayla ve Tezel Sibel (1992). Yaratıcılık Nedir. *Yaşadıkça Eğitim*, 25, 8-13.
- İpek, İsmail (2001). **Bilgisayarla Öğretim**. Ankara: Tıp-Teknik.
- İpşiroğlu, Zehra (1993). Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık. (Yayına Hazırlayan: A. Ataman). **Yaratıcılık ve Eğitim**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yay. (17), 170-178.
- Järvelä, Samma. (1995). The Cognitive Apprenticeship Model in a Technologically Rich Learning Environment: Interpreting the Learning Interaction. *Learning and Instruction*, 5, 237-259.
- Jane, Johnston (1996). **Early Explorations in Science**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Jausevac, Norbert (2000). Differences in Cognitive Process Gifted, Intelligent, Creative and Average Individuals While Solving Complex Problems: An EEG Study. *Intelligence*, 3 (28), 213-237.
- Johns, A. Gregg; Morse, W. Linda & Morse, David T. (2000). Divergent Production in Gifted Adolescents Using Timed vs. Untimed Stimuli with Creative Prompting, *Reoper Review*, 22 (3), 165-166.

- Jonassen, David H. (2000). **Designing Constructivist Learning Environment**. Retrieved January 10, 2000 (de indirildi) from the World Wide Web: [Http://www.coe.missouri.edu/%7Ejonassen/courses/CLE/index.html](http://www.coe.missouri.edu/%7Ejonassen/courses/CLE/index.html).
- Jonassen David H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. (Ed. C. M. Reigeluth), **Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Technology**, Vol 2, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 215-239.
- Jonassen, David H. (1995). "Supporting Communities of Learning with Technology: A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools" **Educational Technology**, July- August, 60-63.
- Jonassen, David. H. (1994a). Learning with Media: Restructuring the Debate. **Educational Technology Research and Development**, 42(2) 31-39.
- Jonassen, David. H. (1994b). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. **Educational Technology**, 34(3), 34-37.
- Jonassen, David H. (1993). Cognitive Flexibility Theory and its Implications For Designing CBI (Eds. S. Dijkstra, H. P. Krammer, & J. J. van Merriënboer), **Instructional Models in Computer Based Learning Environments**. Heidelberg, FRG: Springer-Verlag. 385-404.
- Jonassen, David H. (1992). Evaluating Constructivist Learning. (Eds. T. M. Duffy & D. H. Jonassen), **Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 137-148.
- Jonassen, David H. (1991a). Evaluating Constructivist Learning. **Educational Technology**, 31(9), 28-32.
- Jonassen, David H. (1991b) Context is Everything. **Educational Technology**, June, 35-37.
- Jonassen, David H., Ambruso, D. & Olesen, J. (1992). Designing Hypertext on Transfusion Medicine Using Cognitive Flexibility Theory. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, 1 (3), 309-322.
- Jonassen, David.H.; Dyer, Dean; Peters, Karen; Robinson, Timothy; Harvey, Douglas; King, Marsha, & Loughner, Pamela (1997). Cognitive Flexibility Hypertexts on the Web: Engaging Learners in Meaning Making. (Ed. B. Khan), **Web-Based Instruction**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. 119-134.
- Jonassen, David H., Mayes, Terry & McAleese, Ray (1993). A Manifesto for a Constructivist Approach to Use of Technology in Higher Education. (Eds. T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen, & T. M. Welsh). **Designing Environments for Constructive Learning**. New York: NY: Springer-Verlag, 231-248.

- Jonassen, David H.; Peck, Kelly L. & Wilson, Brent G. (1999). **Learning with Technology: A Constructivist Perspective**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Jonassen, David H. & Reeves, Thomas. C. (1996). Learning With Technology: Using Computers as Cognitive Tools. (Ed. D.H. Jonassen), **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**. New York: Macmillan, 693-719.
- Jousovec, Norbert (2000). Differences in Cognitive Process Gifted, Intelligent, Creative and Average Individuals While Solving Complex Problems: An EEG Study. **Intelligence**, (28) 3, 213-237.
- Kazancı, Osman (1989). **Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi**. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları, 70.
- Kavcar, Cahit ve Oğuzkan, Ferhan (1999). **Örnek ve Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kenç, M. Fuat (2001). **Anasınıfı ve İlköğretim Birinci Sınıflarda Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri (Elazığ İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kim, Kyeong & Janet Sharp (2000). Investigating and Measuring Preservice Elementary Mathematics Teacher's Decision About Lesson Planning After Experiencing Technologically-Enhanced Methods Instruction, **Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching**, 19 (4). 317.
- Klausmeier, Herbert J. (1985). **Educational Psychology**. New York: Harper And Row Inc.
- Koretz, Daniel; Stecher, Brian; Klein, Stephen; McCaffery, Daniel & Deibert, Edward (1993). **Can Portfolios Assess Student Performance and Influence Instruction? The 1991-92 Vermont Experience**. Los Angeles: CRESST Graduate School of Education, University of California.
- Lave, Jean (1988). **Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, Pei-Ling H.; Lehman, James D.; Eichhinger, David & Frederick, Franz (1997) The Effect of Concept Mapping and Metacognitive Cues in a Hypermedia-Based Genetics Program. **NARST Conference**, Chicago, IL. Retrieved January 24, 2002 (de İndirildi) from the World Wide Web: <http://www2.educ.sfu.ca/narstsite/conference/97conference/lee.pdf>.

- Lefoe, Geraldine (1998). Creating Constructivist Learning Environments on the Web: The Challenge in Higher Education. **ASCILITE**. 453-464. Retrieved May 23, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.ascilite.org.au/conferences/wollongong98/asc98-pdf/lefoe00162.pdf>.
- Liaw, Shu-Sheng (2001). Designing the Hypermedia-Based Learning Environment. **International Journal of Instructional Media**, 28 (1), 43-57
- Liu, Min (1998). A Study of Engaging High-School Students as Multimedia Designers in a Cognitive Apprenticeship-Style Learning Environment. **Computers in Human Behavior**, 14 (3), 387-415.
- Mabry, Linda (1999). Writing to Rubric: Lingering Effects of Traditional Standardized Testing on Direct Writing Assessment. **Phi Delta Kappa International**. Retrieved January 10, 2002 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.pdkintl.org/kappan/keis9905.htm>.
- Mahnaz, Moallem (2001) Applying Constructivist and Objectivist Learning Theories in the Design of Web-Based Course: Implications For Practice. **Educational Technology&Society**, 4 (3), 113-125.
- Marinak, Barbara A.; Moore, Jesse C.; Henk, William A. & Keepers, Mary (1998). **Pennsylvania Assessment System: Reading Instructional Handbook**. Harrisburg: Pennsylvania Department of Education.
- Marzano, Robert J.; Pickering, Debra & McTighe, Jay (1993). **Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, Abraham (1959). Creativity in Self Actualizing People. (Ed. H. H. Anderson). **Creativity its Cultivation**. New York: Harper & Row 51-56.
- May, Roll (1994). **Yaratma Cesareti**. (Çeviren; O. Alper), İstanbul: Metis Yayınları.
- McLellan, Hilary (1996) Being Digital; Implications for Education. **Educational Technology**, November/December 5-20.
- M. E. B. (1981) **Tebliğler Dergisi**, 2098.
- M. E. B. (1982). **Milli Eğitim Temel Kanunu**. İstanbul: M. E. Basımevi.
- M. E. B. (1986). **Türkçe Eğitim ve Öğretim Klavuzu**. Ankara.
- Morgan, Clifford T. (1986). **Introduction to Psychology**. New York: McGraw-Hill.

- Moskal, Barbara (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? **Practical Assessment, Research & Evaluation, ERIC Clearinghouse**, 7 (3). ISSN: 1531-7714. Retrieved November 17, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=3>.
- Noble, Audrey & Smith, Mary L. (1994). **Old and New Beliefs About Measurement-Driven Reeform: The More Things Change, The More They Stay The Same**. CRESTT, Regents of The Universty of California.
- Novak, Joseph D. (1990a). Concept Maps and Vee Diagrams: Two Metacognitive Tools for Science and Mathematics Education. **Instructional Science**, 19, 29-52.
- Novak, Joseph D. (1990b). A Useful Tool for Science Education. **Journal of Research Science Teaching**, 10 (27), 937-949.
- Novak, Joseph D. (1991). Clarify with Concept Maps. **The Science Teacher**, 58 (7), 45-49.
- Oliver, Ron; Herrington, Jan & Omari, Arshad (1996). **Creating Effective Instructional Materials** Retrieved May 16, 2001 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.Scu.edu.au/sponsored/ausweb96/educn/oliver/>.
- Ömeroğlu, Esra (1990). **Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Dramanın Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öncü, Türkan (1989). **Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Osberg, Kimberly M. (1997). **Constructivism in Practice: The Case for Meaning-Making in the Virtual World**. Doctoral Dissertation, University of Washington.
- Özcan, Ali Osman (2000). **Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünme**. İstanbul: Avcıol Yayınları.
- Özden, Yaşar ve Şimşek Hasan (1999). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: Öğrenme Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitim Sistemi. **Bilgi Toplumu Dosyası**, 1, 71-82.
- Özden, Yüksel (1998). **Öğrenme ve Öğretme**. (2. Baskı), Ankara: Pegem Yay.
- Özer, Zuhâl (1996). Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası. **Bilim ve Teknik**, 348, 50-53.

- Petrowski, M. Jane (2000). Creative Research: Implications for Teaching, Learning and Thinking. **Reference Services Review**, 28 (4), 304-312.
- Pettman, Ralph (2000). **Commonsense Constructivism or the Making of World Affairs**. New York: M. E. Sharpe.
- Piaget, Jean (1976). **The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology**. (Translated by Arnold Rasin), Middlesex, England: Penguin Books.
- Preti, Antonio and Miotta, Paola. (1997). Creativity, Evolution and Mental Illness. **Journal of Memetics Evolutionary Models Of Information Transmission**, 1. Retrieved November 16, 2000 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.cpm.mmv.ac.uk/jomemit/1997/woll/pretiaemiotto-p.html>.
- Raffel; Burton (2000). **Study Guide for Beowulf**. New York, Glencoe: McGraw-Hill.
- Rawlinson, J. Geoffery (1995). **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**. (Çeviren: O. Değirmen), İstanbul: Rota Yay. (11).
- Reichenbach, Hans (1993). **Bilimsel Felsefenin Doğuşu**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Rıza, E. Tahir (2001). Creativity: A New Area in Educational Technology. **Sakarya Üniversitesi 1. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı Bildirileri, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (3) Ekim-Aralık, 133-146.
- Rıza, E. Tahir (2000). Kalıplaşma ve Yaratıcılık. **Yaşadıkça Eğitim**. 65, 4-7.
- Rıza, E. Tahir (1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir.
- Rıza, E. Tahir (1997). Teknolojiye Dayalı Bir Eğitim Sistemi. **Nasıl Bir Eğitim Sitemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler** Konulu Sempozyumda Bildiri Olarak Sunulmuştur. İzmir, Nisan-Mayıs.
- Rıza, E. Tahir (1996). Eğitim Teknolojisi ve Yaratıcılık. **İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğt. Fak. II. Ulusal Eğt. Sempozyumunda Sunulan Bildiri**. 25-26 Eylül.
- Rice, Margaret L. & Wilson, Elizabeth K. (1999). How Technology Aids Constructivism in the Social Studies Classroom. **The Social Studies**, 90 (1), 28-33.
- Richardson, Julie A. & Turner, Anthony (2000). A Large-scale "Local" Evaluation of Students' Learning Experiences Using Virtual Learning Environments. **Educational Technology & Society**. 3 (4), 108-125.
- Richardson, Virginia (1997). **Constructivist Teacher Education: Building New Understandings**. London-Washington D.C: The Falmer Press.

- Riordan-Karlsson, Mary (2000). **Constructivism**. Westminster: Teacher Created Materials, Inc.
- Rouquette, Michel-Lois (1992). **Yaratıcılık**. (Çeviren I. Gürbüz), İstanbul: İletişim Yay.
- Royer, James M. & Feldman, Robert S. (1984). **Educational Psychology: Application And Theory**. New York: Alfred A. Knof Inc.
- Samaras, Anastasia & Gismondi Shelly (1998). Scaffolds in the Field: Vygotskian Interpretation in a Teacher Education Program. **Teaching and Teacher Education**. 14 (7), 715-733.
- San, İnci (1979). Yaratıcılık, İki Düşünce Biçimi ve Çocuğun Yaratıcı Eğitimi. **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12 (1-4), 177-190.
- Sanyel, Didem (1997). Yaratıcılık. **Bilim ve Teknik**, 351 (30), 68-71.
- Sarı, Hilal (1998). **Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Savery, John R. & Duffy, Thomas M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework. **Educational Technology**. 35 (1), 31-38.
- Scott, John (2000) Authentic Assessment Tools. (Ed. R. L. Custer). **Using Authentic Assessment in Vocational Education**. Washington, Office of Educational Research and Improvoment U.S. Department of Education 31-48.
- Seels, Barbara (1989). The Instructional Design Movement in Educational Technology, **Educational Technology** 29 (5), 11-15.
- Semerci, Çetin (2001). Oluşturmaçılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 1/2 Aralık, 429-440.
- Shaka, L. Farella & Bitner, L. Betty (1996). Construction and Validation of a Rubric for Scoring Concep Maps. **AETS Conference Papers and Summaries of Presentations**, Retrieved Nowember 5, 2000 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/96pap43.htm>.
- Shalley, E. Christina (1991). Effects of Productivity Coals, and Personal Discretion on Individuual Creativity. **Journal of Applied Psychology**, 2 (76), 179-185.
- Shalley, E. Christina; Gilson, Lucy L. & Blum, Terry C. (2000). Matching Creativity Requirements and the Work Enviroment: Effects on Satisfaction and Intentions To Leave. **Academy Of Managemet Journal**, 43 (2), 215-221.
- Singer, Dorothy & Singer, Jerome L. (1998). **Çocuklarda Yaratıcılığın Geliştirilmesi**. (Çeviren: N. Cihanşumul), İstanbul: Gendaş Yayınları, Kaya Matbaacılık.

- Solomon, Joan (2000). **The Changing Perspectives of Constructivism: Science Wars and Children's Creativity.** (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues.** Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 283-307.
- Spiro, Rand, J.; Feltovich, Paul J.; Jacobson, Michael J. & Coulson, Richard L. (1995). **Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains.** (Eds. L. P. Steffe & J. Gale), **Constructivism in Education,** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 85-107.
- Stein, David (1998). **Situated Learning in Adult Education.** ERIC Digest No. 195. Retrieved May 23, 2001 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed418250.html.
- Stromen, Erik F. (1992). **Constructivism, Technology, and the Future Of Classroom Learning.** Retrieved May 23, 2001 (de indirildi) from the Word Wide Web: ([www.ilt.colombia.edu/K-12 live text/ docs/construct.html](http://www.ilt.colombia.edu/K-12%20live%20text/docs/construct.html)).
- Summers, Mike & Kruger, Colin (1994). A Longitudinal Study of a Constructivist Approach to Improving Primary School Teachers' Subject Matter Knowledge in Science. **Teaching and Teacher Education.** 10 (5), 499-519.
- Sungur, Nuray (1992). **Yaratıcı Düşünce.** İstanbul: Özgür Yay.
- Sungur, Nuray (1988). **Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği: EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Sümbüloğlu, Kadir ve Sümbüloğlu, Vildan (1993). **Biyoistatistik.** Ankara: Özdemir Yayıncılık.
- Süvarioğlu, Sema (1994). **A Creative Thinking Program: Assessment of Effectiveness.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Süzen, Derya (1987). **İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tatlıdıl, Hüseyin (1992). **Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz,** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yay.
- Tekin, Halil (1991). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Yargı Kitap ve Yayın Evi
- Taşpınar, Mehmet (1997). **Modüler Öğretim Yönteminin Öğretim Yöntemleri Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Tezci, Erdoğan (1997). **Öğrenme Paketleri ile Hazırlanan Çocuk Hikayelerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık, Başarı ve Tutumlarına Etkileri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tezci, Erdoğan ve Gürol, Aysun (2001) Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü. **Sakarya Üniversitesi 1. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı Bildirileri, Sakarya Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi, (3) Ekim-Aralık, 151-156.**
- Tomlinson, M. Carl & Lynne-Brown, Carol (1996). **Essential of Children Literature.** Massachusetts: Electronic Publishing Service, Needham Heights.
- Torrance, E. Paul (1968). **Education and the Creative Potential.** Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Torrance, E. Paul (1974). **Torrance Tests of Creative Thinking: Directions Manual and Scoring Guide, Verbal Test Booklet A.** Lexington, Massachusetts: Personnel Press.
- Torrance, E. Paul (1995). **Why to Fly? A Philosophy of Creativity.** New Jersey: Norwood: Ablex.
- Turgut, İhsan (1991). İmgeleme ve Nitelikli Eğitim. **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu, Bildiri Metinleri.** İstanbul: Kültür Koleji Yay., (1), 13-14 Nisan, 98-101.
- Türkçe Sözlük** (1981), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, Abbas (2001). Eğitim Bilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması. **Eğitim ve Bilim, 26 (26), 3-7.**
- Tynjälä, Päivi (1999). Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University. **International Journal of Educational Research, 31, 357-442.**
- Ülgen, Gülten (1997). **Eğitim Psikolojisi, (3.Baskı), İstanbul: Alkim Yay.**
- Üstel, İsmail (1998). Yaratıcı Düşünce Üzerine Çeşitlemeler. **Bilim ve Teknik, (27), 348, 52-53**
- Vadeboncoeur, Jennifer A (1997). Child Development and the Purpose of Education : A Historical Context for Constructivism in Teacher Education. (Ed. V. Richardson). **Constructivist Teacher Education.** London, Washington: The Falmer Press, 15-37

- Vaness, H. Margaret (1991). Creativity (an analysis of creativity in photographic process and activity), **PSA Journal**, 57 (4), 8-9.
- Vexliard, Alexandre (1966). Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim. (Çeviren: N. Hızır), **Dil ve Tarih-Coğrafya Fak. Felsefe Araştırmaları Dergisi**, (6), 107-127.
- Von Glasersfeld, Ernst (1998). Why Constructivism Must Be Radical. (Ed. M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison). **Constructivism and Education**. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 23-42.
- Von Glasersfeld, Ernst (1996). Introduction: Aspects of Constructivism. (Ed. C. T. Fosnot). **Constructivism: Theory, Perspectives and Practice**. Amsterdam Avenue, New York: Teacher College Press. 3-7.
- Von Glasersfeld, Ernest (1995). A Constructivist Approach To Teaching. (Ed. L. P. Steffe & E. J. Gale). **Constructivism in Education**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 3-15.
- Von Glasersfeld, Ernst (1991). Knowing without Metaphysics: Aspects of the Radical Constructivist Position. (Ed. F. Steier). **Research and Reflexivity**. London: Sage Pub. 553-571.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1998). **Düşünce ve Dil**. (Çeviren; S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, (2. Baskı).
- Wegerif, Rubert; Mercer, Neil & Lyn, Dawes (1999). From Social Interaction to Individual Reasoning: An Empirical Investigation of a Possible Socio Cultural Model of Cognitive Development. **Learning and Instruction**, 9 (6), 493-516.
- Wilson, Brent. G. (1997). Reflections on Constructivism and Instructional Design. (Eds. C. R. Dills & A. J. Romoszowski), **Instructional Development Paradigms**. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications, 63-80.
- Wilson, Brent G.; Jonassen, David H. & Cole, Peggy (1993). Cognitive Approaches to Instructional Design. (Ed. G. M. Piskurich), **The ASTD Handbook of Instructional Technology**. New York: McGraw-Hill. 21.1-21.22. Retrieved May 23, 2001 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.cudenver.edu/~bwilson>
- Wilson, Brent G. & Peterson, Karen (1995). Successful Technology Integration in an Elementary School: A Case Study. (Ed. C. Lucas and L. Lucas), **Practitioners Write the Book: What Works in Educational Technology**. Denton TX: Texas Center for Educational Technology. 201-267.
- Winnips, Jacobus C. (2001). **Scaffolding-By-Design: A model for WWW-Based Learning Support**. PhD Dissertation, Universiteit Twente, Netherlands.
- Wragg, Edward C. (2001). **Assessment and Learning in the Primary School**. London: Routledge Falmer.

- Yanpar-Şahin, Tuğba (2001a). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımın Otantik Değerlendirme Süreçlerini Kullanarak Öğrenciler Üzerinde Etkisinin Belirlenmesi. **10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 7-9 Haziran, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yanpar-Şahin, Tuğba (2001b). Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 1 (2), 465-481.
- Yavuzer, Halide. S. (1996). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yay. (451).
- Yıldırım, Cemal (1992). **Bilim Tarihi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, Ramazan (1998). **Yaratıcılık ve Yenilik**. İstanbul: Sistem Yay.
- Yontar, Ayşenur (1999). Yaratıcı Düşünme Testi-Çizim Ürününün Türk Örneklemelerinde Kullanımı: Creative Thinking Test. **Eğitim ve Bilim**, 23, (112), 45-49.



EK-1

İZİN BELGESİ

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.23.00.01-311/
KONU : Anket Uygulaması.

034300

02 EKİM 2001

VALİLİK MAKAMINA
ELAZIĞ

İLGİ: Valilik Makamının 20 Ağustos 2001 tarih ve 28200 sayılı Onayı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde "Olusturmacı Öğretim Yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Yaratıcılık ve Başarılarına Etkisi" konulu doktora çalışması için Atatürk ilköğretim okulu ve Dumlupınar ilköğretim okulunda uygulanması İlgi' de kayıtlı Onay uygun görülmüş ancak Atatürk ilköğretim okulunda bilgisayar laboratuvarında internet bağlantısının sağlanamayacağı tespit edildiğinden söz konusu anket uygulamasının İlimiz Elazığ ilköğretim okulu ile Murat ilköğretim okulunda uygulanmasına dair Öğretim Görevlisi Erdoğan TEZEL 21.09.2001 tarihli dilekçesinde belirtilmiştir.

Adı geçenin hazırlamış olduğu anket çalışmasını İlimiz Atatürk ilköğretim okulu yerine Elazığ ilköğretim ile Murat ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerine uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.

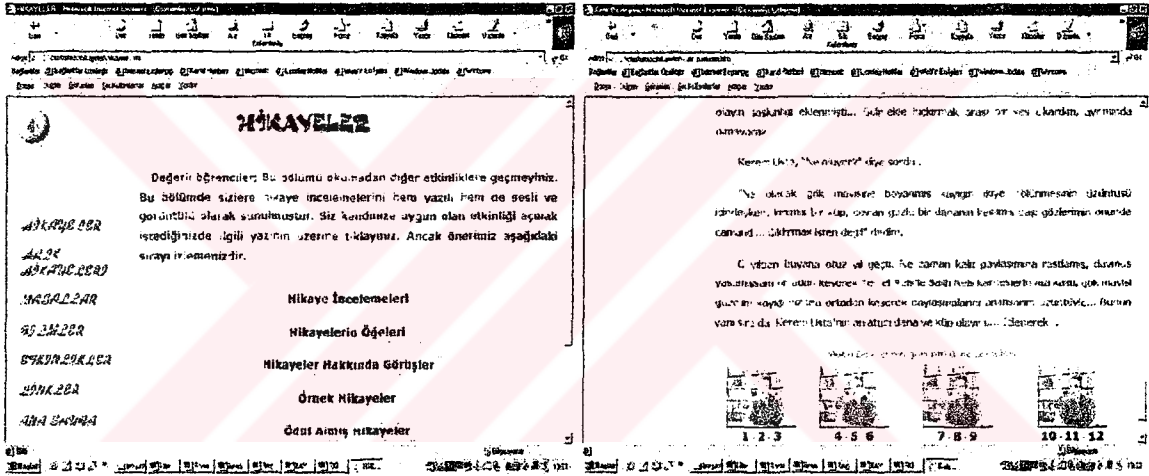
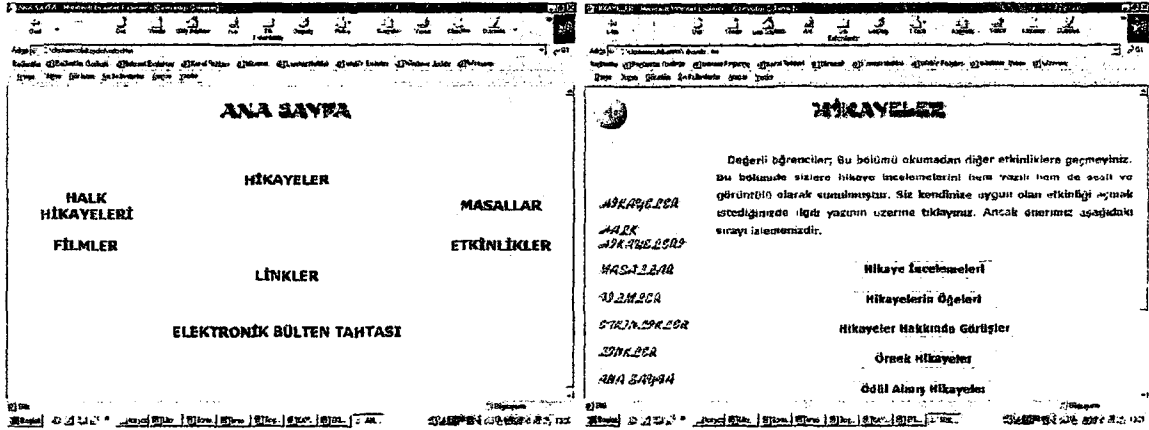
Hayrettin GÜRSOY
Millî Eğitim Müdürü

Q L U R
09/2001

Neşet AKKOÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

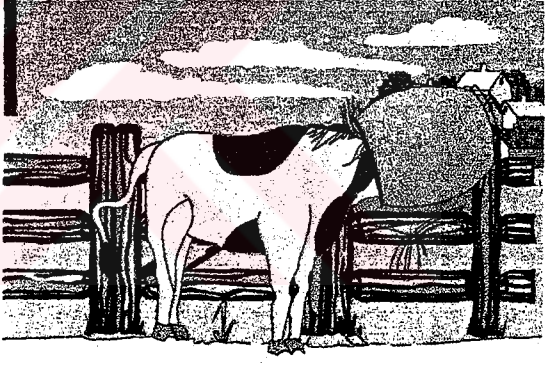
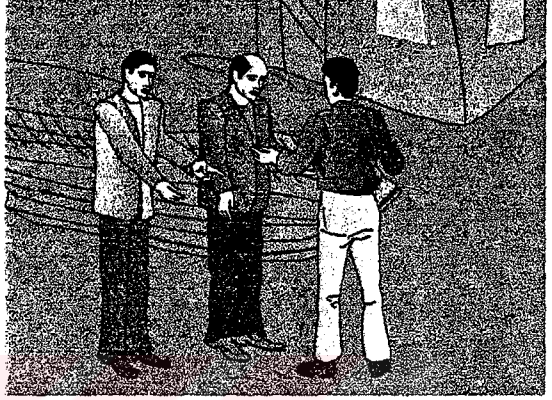
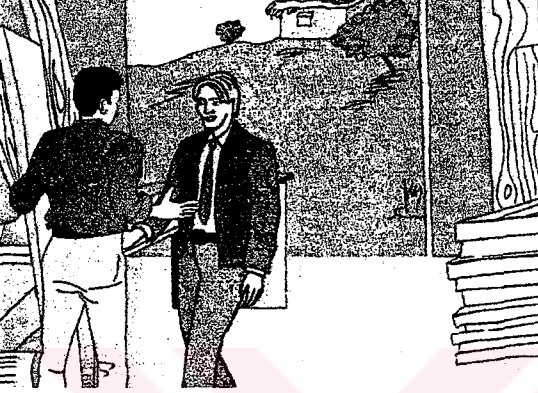
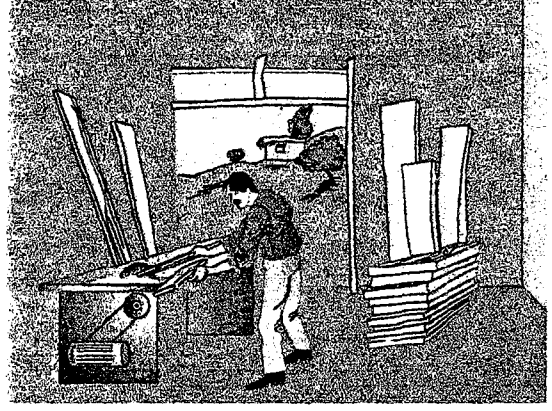
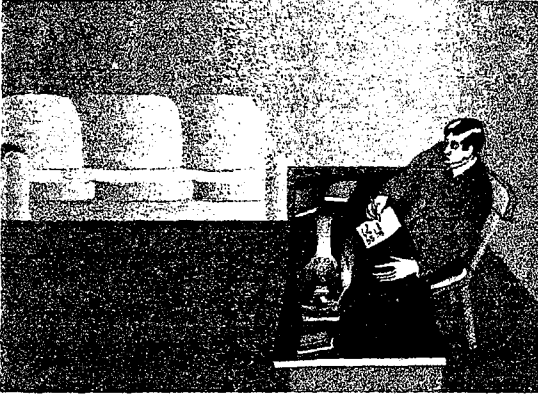
EK 2

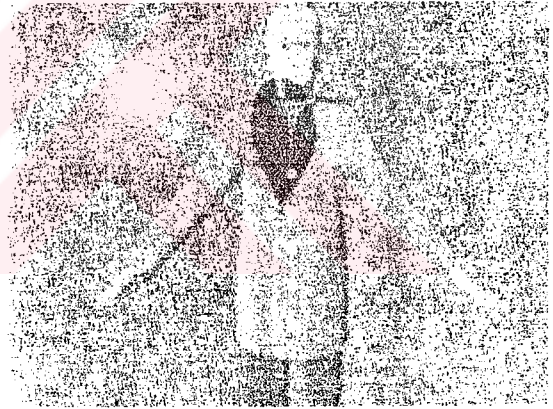
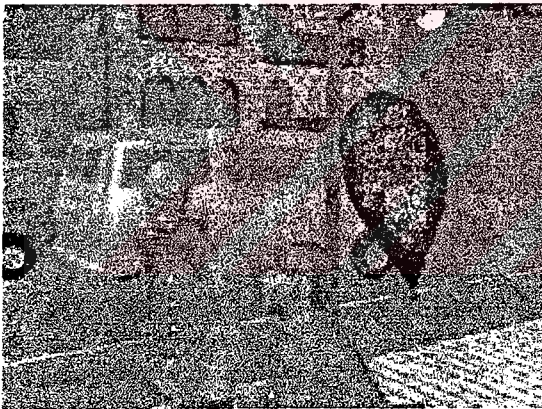
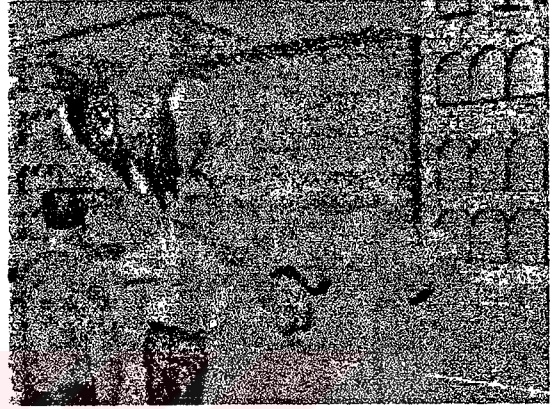
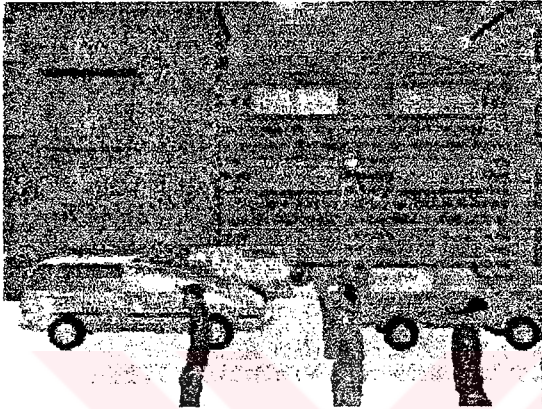
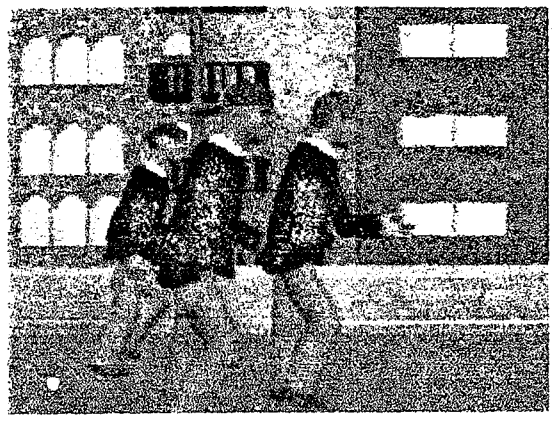
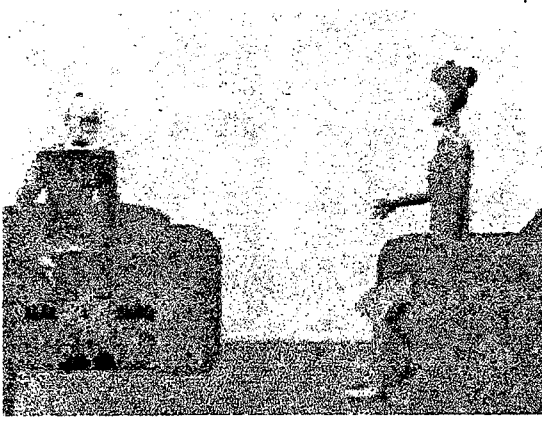
ARAŞTIRMADA KULLANILAN ARAÇLARDAN ÖRNEKLER



KALIT PAYLAŞIMI







TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ SÖZEL A FORMU

ADI SOYADI :
 OKULU :
 Sınıf ve Şube :
 No :

ETKİNLİK 1, 2 VE 3 : SORU SOR VE TAHMİN ET

Sizden istenen ilk üç etkinlik aşağıdaki resme (çizime) dayalı olacaktır. Bu etkinlikler, sizlere bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmede ne kadar başarılı olduğunuzu görme şansı verecektir. Resme bakınız. Neler oluyor? Olanlar hakkında neler söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucun ne olacağını tahmin etmeniz için neleri bilmeniz gerek?

Birinci, ikinci ve üçüncü etkinliği aşağıdaki resme bakarak cevaplayacaksınız. Resme istediğiniz kadar baktıktan sonra ikinci sayfadaki etkinlik 1'i yapınız.



ETKİNLİK- 1 : SORU SORMA

Bu sayfaya birinci sayfadaki resim hakkında düşünce bildiğiniz tüm soruları sorunuz. Neler olup bittiğinden emin olmak için gereken tüm soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız. İstedığınız kadar resme bakabilirsiniz. Soru sormaktan çekinmeyiniz. Sorularınızı aşağıdaki satırlara yazınız. Gerekirse arka sayfayı da kullanabilirsiniz.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....
- 21-.....
- 22-.....
- 23-.....
- 24-.....
- 25-.....
- 26-.....
- 27-.....

ETKİNLİK-2: NEDENLERİ TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara birinci sayfada gösterilen resimdeki durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayınız. Resme istediğiniz kadar bakınız. Resimdekiden hemen önce olmuş olabilecek yada bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Resimde neler olmuş, resmin öncesinde neler olduğunu tahmin ederek yazınız. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....
- 21-.....
- 22-.....
- 23-.....
- 24-.....
- 25-.....
- 26-.....

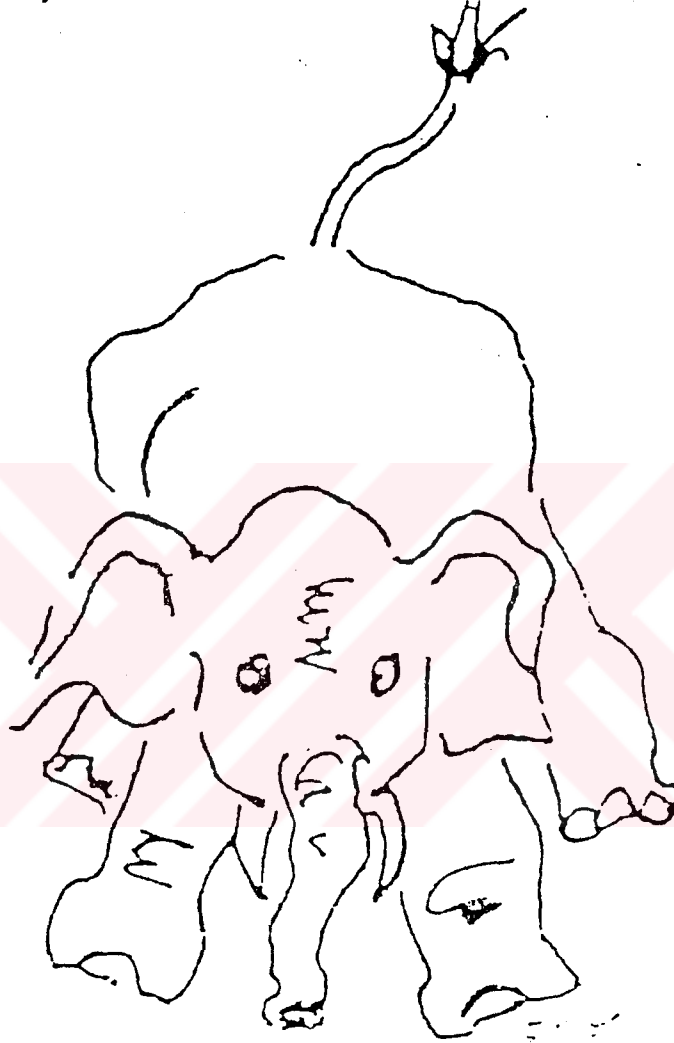
ETKİNLİK-3: SONUÇLARI TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara, birinci sayfadaki resimde gösterilen durum sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Bu resimdeki durum sonrasında neler olabileceğini tahmin edin. Hemen sonra ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulunun. Tahmin etmekten korkmayınız.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....
- 21-.....
- 22-.....
- 23-.....
- 24-.....
- 25-.....
- 26-.....

ETKİNLİK-4: ÜRÜN GELİŞTİRME

Sayfanın ortasında bir çok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm boyunda 200 gram ağırlığında bir fil resmi görmektesiniz. Bu filden çocukların daha çok hoşlanmalarını sağlayacak ilginç değişiklikleri yazınız. Değişikliklerin kaç mal olacağını düşünmeyiniz. Sadece onu bir oyuncak olarak nelerin daha eğlenceli, farklı yapabileceğini düşünün.



- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....

- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....
- 21-.....
- 22-.....
- 23-.....
- 24-.....
- 25-.....
- 26-.....
- 27-.....
- 28-.....
- 29-.....
- 30-.....
- 31-.....
- 32-.....
- 33-.....
- 34-.....
- 35-.....
- 36-.....
- 37-.....
- 38-.....
- 39-.....
- 40-.....
- 41-.....
- 42-.....
- 43-.....
- 43-.....

ETKİNLİK- 5 : ALIŞILMAMIŞ KULLANIMLAR

Çoğu insanlar karton kutuları, kaldırıp bir kenara atarlar. Fakat onların binlerce ilginç kullanım alanı vardır. aşağıdaki boşluğa ve arka sayfaya düşünebildiğiniz kadar çok ilginç ve alışılmamış kullanım biçimleri sıralayınız. Kendinizi herhangi bir kutu boyutu ile sınırlamayın yanı istediğiniz ölçülerde kutular kullanabilirsiniz. İsteddiğiniz kadar çok sayıda kutu kullanabilirsiniz. Kendinizi gördüğünüz ya da duyduğunuz kullanım biçimleri ile sınırlamayınız; çok farklı kullanım biçimleri yazınız. Yapabildiğiniz kadar yeni, değişik kullanım biçimleri üzerinde düşününüz.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....
- 21-.....
- 22-.....
- 23-.....
- 24-.....
- 25-.....

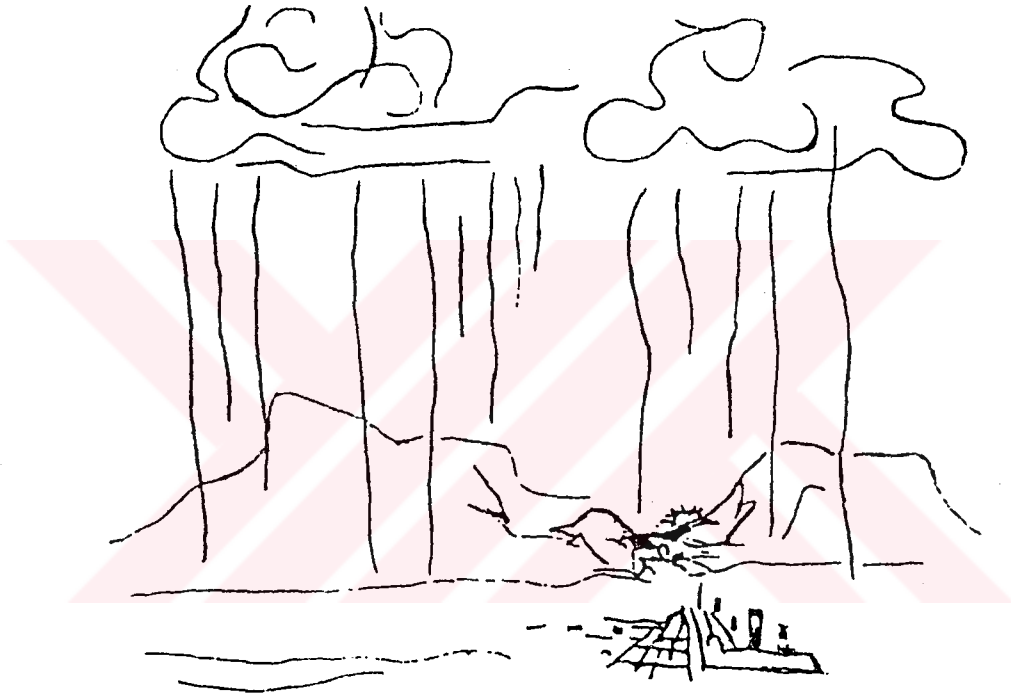
ETKİNLİK-6 : ALIŞILMAMIŞ SORULAR

Bu bölümde karton kutular hakkında sorabildiğiniz kadar çok sayıda soru soracaksınız. Soracağınız sorular başkasının ilgisini çekebilecek ve farklı cevaplar getirecek şekilde olmalıdır. Karton kutulara ilişkin olarak insanların üzerinde düşünmedikleri farklı sorular üzerinde düşünmeğe çalışın. Sora bildiğiniz kadar çok soru sorun, soru sormaktan çekinmeyin.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....
- 21-.....
- 22-.....
- 23-.....
- 24-.....
- 25-.....
- 26-.....
- 28-.....

ETKİNLİK-7 : SADECE DÜŞÜNÜN VE VARSAYIN

Aşağıda olması imkansız bir durum verilmiştir. Farz edelim ki bu resimde olduğu gibi bulutlar iplerle yeryüzüne bağlanmış olsun. Böyle bir şeyin gerçekleşebileceğini hayal ederek, nelerin olabileceğini tahmin ediniz. Mümkün olduğu kadar çok tahminde bulununuz.



- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....

- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....
- 21-.....
- 22-.....
- 23-.....
- 24-.....
- 25-.....
- 26-.....
- 27-.....
- 28-.....
- 29-.....
- 30-.....
- 31-.....
- 32-.....
- 33-.....
- 34-.....
- 35-.....
- 36-.....
- 37-.....
- 38-.....
- 39-.....
- 40-.....

EK 4A
ARAŞTIRMADA KULLANILAN PERFORMANS ETKİNLİKLERİ

1- Hikâye kavramı hakkında neler biliyorsunuz. Hikâye ile ilgili düşüncelerinizi ve bildiklerinizi içeren bir makale yazınız (program öncesi uygulanmış ve program sonrası tekrar uygulanmıştır).

2- Aşağıda verilen “Son Kuş” isimli hikâye okuyunuz. Bu Hikâyeyi size verilen hikâye kavram haritası çerçevesinde inceleyiniz. Bu hikâye hakkında kavram haritasına göre neler söylersiniz (öntest). Program uygulaması süresince hikâye incelemeleri yapmaya yönelik olarak desteklenmişlerdir (sontest).

3- İncelemesini yaptığımız “Son Kuş” isimli Hikâyeyi bir arkadaşınıza anlatacaksınız. Ancak içinde bulunduğunuz zaman çok sınırlı bu nedenle özetleme yapmanız gerekiyor. Özet yaparken kendi cümlelerinizi kullanınız (öntest). Program sürecinde öğrenciler özetlemesi yapılmamış hikâye ya da Hikâyeleri özetlemeye yönlendirilmiştir. İzledikleri hikâye animasyonlarından yola çıkarak özetleme yapmaları için rehberlik edilmiştir (web sayfasında etkinlikler bölümünde özetleme noktasında sürekli özetleme etkinliğine yer verilmişti).

4- (a) Aşağıda sizlere yapmanız için üç hikâye etkinliği vardır.

Konusu verilen bir hikâye yazma: Aşağıda sizlere hikâye yazmanızda rehberlik edecek mekan, karakter durum verilmiştir. İstedığınız mekan, kahraman ve durumu seçerek bir hikâye yazınız. Diğer öğeleri siz kendinize göre belirleyiniz (öntest).

Karakter	Mekan-Yer	Durum
Diş hekimi	İşyeri	Lastiği patlamış
Hala	Okul	Trafikte sıkışmış
Öğretmen	Otobüs	Bir boğulma olayı
Sakar Ali	Tiyatro salonu	Deprem olmaya başlamış
Sporcu	Kasaba	Parasını kaybetmiş
Öğrenci	Karla kaplı orman	Belleğini yitirmiş
Anne	Deniz kenarı	Başbakanın ziyaret olayı
Yazar	Soğuk bir oda	yoksulluk

(b) Aşağıda sizlere “Eskici” isimli yarım bırakılmış bir hikâye verilmiştir. Sizden istenen bu Hikâyenin size verilen bölümünü okuyup ondan yararlanarak kalan yarısını tamamlayınız (öntest).

(c) Aşağıda sizlere “Kalıt Paylaşımı” isimli bir hikâye verilmiştir. Bu Hikâyenin ortasında italik ve koyu olarak yazılan kısımda öğretmen olaylara müdahale etmeden kenardan izliyor, Kerem Usta ise kayığı getirenlere kayığı kesmemek için ikna çabasına girse de sonuçta kayığı kesmeye başlıyor. Bu olay yerine öğretmen hem olaya müdahale etse hem de Kerem Ustanın ikna çabalarına destek verse ve Kerem Usta da kayığı kesmemek için directse hikâye nasıl devam eder (öntest)?

Öğrenciler program sürecinde kendilerine görevler olarak sunulan hikâye animasyonlarından yola çıkarak yazmaya ve kendi kendilerine esinlendikleri Hikâyeler yazmaya desteklenmişlerdir. Sontest olarak değerlendirilen hikâye animasyonlarının görevleri:

(d) Dayım Balon Olmuş” isimli Hikâyenin sessiz bir animasyonu izleyerek hikâye yazma.

(e) “İyi İnsanlar” isimli Hikâyenin yarısının animasyonunun verildiği ve kalan yarısının öğrencilerin yapmasının istendiği hikâye tamamlama görevi.

(f) Animasyonunu izledikleri her hangi bir Hikâyeyi farklı bakış açısından yazma.

(g) İzlediğiniz “Kalıt Paylaşımı” hikâyede öğretmen olaylara müdahale etmeden kenardan izliyor. Kerem Usta ise kayığı getirenlere kayığı kesmemek için ikna çabasına girse de sonuçta kayığı kesmeye başlıyor. Bu olay yerine öğretmen hem olaya müdahale etse hem de Kerem Ustanın ikna çabalarına destek verse ve Kerem Usta da kayığı kesmemek için directse hikâye nasıl devam eder?

5- (a) Bugüne kadar bir çok hikâye okumuşsunuzdur. Ya da şimdi size yapmanız amacıyla görevler olarak hikâyeler verilmiştir. Bu Hikâyelerden hangisindeki olay ya da olaylar sizin başınızdan geçen bir olayı anımsatıyor. Siz bu olayla nasıl başa çıkmıştınız. Bu olayla nasıl mücadele ettiniz.

(b) Bugüne kadar bir çok hikâye okumuşsunuzdur. Ya da şimdi size yapmanız amacıyla görevler olarak hikâyeler verilmiştir. Bu okuduğunuz Hikâyelerden hangisindeki bir kahraman size günlük hayatınızda tanıdığınız birini anımsatıyor. Hikâyedeki kahraman ile sizin tanıdığınız kişi arasında hangi yönlerden benzerlikler ve farklılıklar buluyorsunuz (öntest-sontest olarak uygulandı). Süreçte arzu eden öğrencilere bu konuda yazabilecekleri hatırlatılmıştır (web sayfasında etkinliklerde yer verilmiştir).

6- Aşağıda “Kalıt Paylaşımı” isimli bir hikâye verilmiştir. Hikâyeyi dikkatle okuyunuz. Siz bu Hikâyeden bir kahraman seçiniz. Bu kahraman sizce hikâye bittikten sonra ne yapmıştır ona neler oluşmuştur. Hikâyeden yola çıkarak hayal gücünüzü de kullanarak yazınız (öntest olarak yapıldı). Program sürecinde öğrenciler seçtikleri hikâye ya da hikâyeler seçerek bu konuda tekrar yazdılar. Özellikle animasyonlardan yola çıkarak yazmaya yönlendirilmişlerdir. (web sayfasında etkinlikler çerçevesinde yer verilmiştir-sontest).

7- Demokrasinin herkes için ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. Okulumuzda ya da sınıfımızda yöneticilere ya da öğrencilere ya da her ikisine birden demokratik anlayışın geliştirilmesi için öneri(ler)de bulunun. Önerilerinizi yazarken şikayete yer vermenin bir katkı sağlamayacağını hatırlayın. Okulumuzda yada sınıfımızda demokratik bir yaşam açısından bir farklılık meydana getirecek önerilerinize gereksinim var. Bir ya da birden fazla problem belirleyerek onlara yönelik çözüm önerileri sunmanız bize büyük yardımda bulunacaktır (öntest ve sontest olarak uygulandı).

EK 4B
HİKÂYE İNCELEMEDE KULLANILAN KAVRAM HARİTASI PUANLAMA
YÖNERGESİ

Görev: Hikâyeye Yönelik İncelemeler: Öğrencilerin çeşitli hikâyelere ilişkin olarak yapmış oldukları incelemeler, yorumlar aşağıdaki yönergeye dayalı olarak yapılacaktır. Hikaye inceleme hikâye kavramlarının bir hikâye üzerinde uygulanmasıdır. İncelemede gerekli kavramların hikayedeki unsurları üzerine tahlilini gerektirir.

Puan	Puanlama Kriterleri
Hikâyedeki Kahraman	
10	Hikâyenin kahramanları ile ilgili mantıklı ve detaylı çıkarsamalarda bulunur. Hikâye ile çıkarsamalar-yorumlar arasında bağ var. Kahramanlar ayrıntıları ile sınıflanır.
8	Kahramanlar ile ilgili yapılan çıkarsamalar mantıklı ve bir ölçüde detaylı. Çıkarsamalar arasında bağ var. Kahramanları sınıflanır ancak derinlikten yoksun.
6	Kahramanlar ilgili yorumda bulunur. Hikâye ile yorumlar arasında bağ genel ifadelerden öteye geçmez. Sınırlı bir kahraman sınıflaması yapar.
4	Sadece bir sınıflama yapar. Derinlik yok. Çıkarsamalar genelde tutarlı ve doğru değil. Ya da hiç bir çıkarsamada bulunmaz.
2	Çıkarsama yapmada başarısızdır. Sınıflama bütünüyle doğru değil.
0	Görev yapılmamış ya da sunulan çalışma görevle ilgili değil.
Olaylar	
10	Hikâyenin temel olaylarını tam ve doğru olarak belirler ve bu olaylarla ilgili mantıklı çıkarsama yapar. Hikâyeden olayları destekleyen detaylar kullanır. Olaylara ilişkin çıkarsama ile hikâye arasında bağ var. Çatışma-entrikanın ne olduğunu gösterir. Bakış açısını tam olarak belirler.
8	Olaylar belirlenir. Olaylar ile ilgili yapılan çıkarsamalar doğru ve kısmen detaylı. Çıkarsamalar arsında bağ var ve hikâye ile ilişkili. Entrika ortaya konur. Bakış açısını belirler.
6	Bütün önemli olaylar belirlenmez. Olaylar ile ilgili çok sınırlı yorumda bulunur. Olaylar ile yorumlar arasındaki bağ genel ifadelerden öteye geçmez. Derinlik yok. Entrikanın, çatışmanın ne olduğu bütünüyle belirgin değil. Bakış açısının ne olduğunu tam olarak belirleyemez.
4	Sadece sınırlı ölçüde olay sıralanır. Derinlik yok ya da çıkarsamalar genelde doğru ve tutarlı değil. Ya da hiçbir çıkarsamada bulunmaz. Çatışma, entrika anlayışı çok sınırlı. Bakış açısına değinilmiş ancak doğru değil.
2	Olayların belirlenmesinde ve olaylara ilişkin çıkarsama yapmada başarısızdır. Olaylar genel hatlarıyla sıralanmıştır. Entrikaya, çatışmaya ulaşılamaz. Bakış açısı belirlenmez.
0	Görev yapılmamış ya da sunulan çalışma görevle ilgili değil.
Mizansen (zaman ve mekan)	
10	Hikâyeye dayalı olarak mizansen (zaman ve mekan) tam ve doğru olarak belirlenir. Mizansene ilişkin doğru yorumlarda bulunur. Çıkarsamalar bütünüyle tutarlı.
8	Mizansene ilişkin yapılan çıkarsama, yorumlar doğru. Zaman ve mekan doğru olarak belirlenir.
6	Mizansen doğru olarak ifade edilir. Fakat detaydan yoksun. Çıkarsama, yorum sınırlı. Sapmalar olabilir.

4	Mizansenin belirlenmesinde hatalar var. Çıkarsama çok sınırlı ya da yapılan yorumlarda, çıkarsamalarda hatalar çok.
2	Mizansenin tam ve doğru olarak tespit edilmez. Çıkarsamalar, yorumlar genelde hatalı ya da yapılmamış.
0	Görev yapılmamış ya da çalışma görevle ilgili değil.
Hikâyenin Konusu, Ana Fikri	
10	Hikâyenin konusu ve ana fikir açıkça ve doğru olarak belirlir. Çokça ilgili ve destekleyici detay kullanır. Cevap öğrencinin kendi cümleleriyle (ifadeleriyle) yazılıdır.
8	Hikâyenin konusu ve ana fikri doğru olarak belirlenir ve çokça destekleyici detay içerir. Cevap genellikle öğrencinin kendi cümleleriyle (ifadeleriyle) yazılıdır. <u>Çok küçük</u> hatalar olabilir.
6	Konu ve ana fikir belirlenir. Destekleyici detaylara yer verir. Ancak cevap doğrudan metinden kopya edilir.
4	Konu ya da ana fikirden biri belirlenir. Destekleyici detaylar az. Cevap genelde metinden kopya edilmiştir.
2	Konu ya da ana fikirden birini belirler. Destekleyici detaya yer verilmez. Cevap metinden kopya edilir.
0	Görev yapılmamış ya da çalışma görevle ilgili değil.

EK 4C**HİKÂYE YAZMA İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ**

Görev: Hikâye yazma, animasyonlardan hikâye türetme, hikâyeyi devam ettirme, hikâyeyi yarısında değiştirip yazma, öğrencinin bağımsız olarak kendi kendine yazdığı Hikâyeler puanlanırken aşağıdaki yönerge izlenecektir. Hikâyeler tek tek incelenip ayrı ayrı puanlandırılacaktır.

Bir hikâye bir deneyimi, gerçeği ya da hayal unsurunu yeniden yaratır. İyi yazılı hikâyeler anlamlı bir tarzda bir çatışmayı çözümleyerek, bir sırrı ifşa ederek, önemli değişimin yolunu çizerek ortaya koyar. Hikâyedeki her bir olay bir dönüm noktasına göre bir anlama ya da öneme sahiptir. Hikâyede dört unsur genelde temeldir: I-Hikâyede insan ögesi olan kahraman, II- Olayların meydana geldiği mekan ve zaman (mizansen), III- Entrikanın merkezinde yer alan küçük ya da büyük olaylar, IV- Hikâyenin anlatılmasına neden teşkil eden çatışma, problem ya da sorun.

Hikâyenizi yazarken mizansen (zaman ve mekan), bakış açısı, kahraman, entrika ya da çatışma, olay örgüsü unsurlarını dikkate alınız. Olay örgüsü okuyucunun gelecekte ne olacağına ilişkin merak duygusunu uyandırır.

Puan	Puanlama Kriterleri
(A) Yapı: Hikâyenin grameri olarak ifade edilen mizansen, bakış açısı, entrika ya da çatışma, kahraman unsurlarını doğru ve tutarlı olarak kullanma.	
10	Yapısal unsurlar hikâyede tam ve doğru olarak anlaşılır ve uygulanır. Entrika, çatışma tutarlıdır. Karakterler ve mizansen (zaman ve mekan) hikâyeye derinlik katar.
8	Bakış açısı, mizansen, çatışma ya da entrika doğru anlaşılır ve uygulanır. Kahramanlar ve mizansen bir ölçüde derinliğe sahiptir. Problem çözümüne katkı sağlar.
6	Zayıf bir entrika ya da çatışma buna karşın bakış açısında bütünüyle tutarlılık. Mizansen ve kahramanlarda derinlik çok sınırlı.
4	Bakış açısı dağınık. Tutarlılıktan yoksun. Entrika zayıf, mizansen ve çatışma unsurları tam olarak anlaşılmaz ve uygulanmaz. Kahramanlar derinlikten yoksun.
2	Bakış açısı bütünüyle dağınık. Entrikadan yoksun. Mizansen ve çatışma belirgin değil.
0	Görev yapılmamış. Teslim edilen çalışma bir hikâye değil.
(B) Olay örgüsü-nedensellik: Başarılı bir hikâye içinde gerçek insanların mücadele ettiği geliştiği olayların olmasını sağlayan ya da geliştiren bir hikâye sunar. Anlamlı olaylar hakimdir. Bazı temel çatışma ya da sorun/problem diğer bütün unsurlarla birlikte ele alınır. Okuyucuyu gelecekte ne olacağı yönünde meraklandırır.	
10	Olaylar iyi ilişkilendirilmiş ve geçişlerde bütünlüğe sahip. Olay örgüsü okuyucunun ilgisini sürdürür. Olayları sunmaktan ziyade detaylandırır. Bütünüyle temayı sunmaya odaklıdır.
8	Olaylar birbiriyle ilişkili. Bazı geçişlerden yoksun. Detaylara sahip. Temayı sunar.
6	Olaylar genel olarak ilgili. Küçük sapmalar, tutarsızlıklar gözlenir. Olay örgüsü var ve bir ölçüde temayı sunmaya odaklıdır.
4	Olaylar kısmen tutarlı olarak ilerliyor ancak çokça sapma var. Derinlik, ayrıntı yok. Olaylar tema etrafında odaklanmaz.
2	Sadece bir takım olaylar sıralanmış. Tutarlılık, derinlik yok.
0	Görev yapılmamış. Teslim edilen çalışma bir hikâye değil.
(C) Organizasyon, Kompozisyon: Düzen ve mantığı, paragraflar arası açık ve anlaşılır geçişleri, parça-bütün ilişkisini, ana fikre yönelik açık geçişleri, kapsamlı yapıyı ifade eder.	
10	Paragraflar çok iyi ilişkilendirilir. Yumuşak geçişler, zengin tanımlamalar ve önemli detaylara yer verilir. İyi tasarlanmış tasvirler ve tanımlamalar. Bütünlüğe odaklanılmış. Giriş gelişme ve sonuç birbiriyle tutarlı.
8	Paragraflar birbiriyle ilişkili. İlgili tanımlayıcı detaylarla Hikâyeyi oluşturur. Bütünlük arz eder.
6	Bir konun geliştiği paragraflar. Basit, destekleyici, kısmen ayrıntılı detaylar. Organize edilmiş bir yapı (gelişim) sunar. Bazen bir nokta üzerine aşırı, gereksiz ayrıntılar anlamayı engeller.
4	Bir hikâye planı içerse de hikâyenin sadece bir parçasını oluşturur. Hikâye anlatmaya teşebbüs var ancak çok az ilgili fikirlerle paragraf oluşturulur. Gerçekleri içerse de detaydan yoksun bir hikâye planı oluşur. Ya da bazı sapmalar gereksiz ayrıntılara odaklanma anlamaya engel teşkil eder.
2	Paragraf yok ya da paragraflar arasında bütünlük-ilişki yok. Detay, tasvir olamasa da olaylar anlatılır. Parça bütün ilişkisi çok sınırlı. Paragraf organizasyonu çok sınırlı.
0	Görev yapılmamış. Teslim edilen çalışma bir hikâye değil.
(D) Yazı, imla, noktalama: El ile yazılanlarda yazının düzenliliğini, düzgünlüğünü; imla, noktalama işaretlerinin doğru olarak kullanımını ifade eder.	
10	Düzgün ve düzenli yazmaya odaklanılmış. İmla, noktalama hataları çok sınırlı ve bu hatalar okumadaki akıcılığı engellemez, anlamaya engel olmaz.
8	Düzenli yazı. Yazı, imla ve noktalama hataları az. Hatalar okumaya ve anlamaya

	engel teşkil etmez.
6	Düzenli ve düzgün yazmada sapmalar var. Yazım okumayı ve anlamayı engellemez. İmla, noktalama hataları okumayı ve anlamayı sınırlandırmaya başlar.
4	Yazı, rahat okumak ve anlamak için düzgün ve düzenli değil. İmla, noktalama hataları okuyucuyu rahatsız eder.
2	Yazı, imla ve noktalama hataları çok. Bu hatalar okuyucuyu rahatsız eder. Anlamayı zaman zaman engeller. Düzgün ve düzenli bir yazı değil.
0	Görev yapılmamış. Teslim edilen çalışma bir hikâye değil.

EK 4D**KARŞILAŞTIRMA GÖREVİ İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ**

Öğrencilerin Çeşitli Karşılaştırma Görevleriyle İlgili Yaptıkları Yazma Çalışmaların Tümü İçin Yönerge: Karşılaştırma iki ya da daha fazla konudaki farklılıkları ve benzerlikleri açıklamaktır. Bu süreç dört parçadan oluşur.

Puan	Puanlama Kriterleri
(A) Karşılaştırma İçin Uygun Özelliklerin Seçimi	
10	Karşılaştırma yapmak için seçilen durumların tam bir anlayışını yansıtacak bütün önemli özellikleri ya da nitelikleri seçer.
8	Anlamlı bir karşılaştırma sağlayabilecek önemli özellikleri, karakteristikleri seçer.
6	Karşılaştırma yapılacak niteliklerin-özelliklerin önemli bir kısmını seçer.
4	Karşılaştırma yapılacak niteliklerin-özelliklerin çok az önemli bir kısmını seçer. Gereksiz özellikler üzerine fazla ayrıntıya iner.
2	Önemli olmayan ve anlamlı sonuçlara götürmeyen özellikler üzerinde durur.
0	Böyle bir çalışma yapmamış ya da sunulan çalışma görevle ilgili değil.
(B) Karşılaştırma İçin Özelliklerin Kullanarak Benzerlikleri Ve Farklılıkları Belirleme	
10	Her bir hususta temel benzerlikleri ve farklılıkları bütünüyle doğru olarak seçer.
8	Her bir karşılaştırılacak özellik için önemli benzerlik ve farklılıkları seçer.
6	Karşılaştırılacak özellik için önemli bazı benzerlik ve farklılıkları seçer.
4	Karşılaştırma yapılacak niteliklerin-özelliklerin benzerlik ve farklılıkların çok azı üzerine durur.
2	Temel benzerlikleri ve farklılıkları belirlemede çokça hataya düşer.
0	Böyle bir çalışma yapmamış ya da sunulan çalışma görevle ilgili değil.
(C) Karşılaştırmada Bir sonuca Ulaşma	
10	Benzerlik ve farklılıklardan anlamlı ve önemli sonuçlar ortaya koyar. Önemli çıkarımlarda bulunur.
8	Karşılaştırmadan bazı anlamlı ve önemli sonuçlar ortaya koyar. Çıkarımlarda bulunur.
6	Karşılaştırmadan bazı sonuçlar ortaya koyar. Bazı sonuçlar ilgisiz olabilir. Çıkarımlar bütünüyle ilgili olmayabilir.
4	Karşılaştırmadan bütünüyle anlamlı sonuçlara ulaşılmaz. Genel çıkarım hataları var.
2	Karşılaştırmadan önemi bütünüyle açık değil. Çok az anlamlı sonuçlara ulaşır.
0	Böyle bir çalışma yapmamış ya da sunulan çalışma görevle ilgili değil.
(D) Organizasyon	
10	Mantıksal bir düzen ve ardışıklık sürdürür. Devamlı ilgili konu üzerine odaklanır. Paragraflar arası geçişler yumuşak ve mantıklı.
8	Mantıksal bir düzende fikirler sunar. Konu üzerine odaktan sapma olmaz. Geçişler yumuşak.
6	Fikirlerini sunmada çok az sapmalar olabilir. Konu üzerine odaklanmadan bazı sapmalar olabilir. Fikirler arası geçişler bazen sert.
4	Fikirlerin sunumunda tutarsızlık, sapmalar olabilir. Konu üzerine yeterince

	odaklanılmaz. Uygun olmayan geçişler var.
2	Organizasyon çok kötü. Ya da bir organizasyon ortaya koymak için kısa.
0	Böyle bir çalışma yapmamış ya da sunulan çalışma görevle ilgili değil.

EK 4E**ÇIKARSAMA GÖREVİ İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ**

Görev: Çıkarsamalara Dayalı Yazma Çalışmaları: Hikâye ile ilgili yapılan diğer çalışmalar için puanlama yönergesi: karakter hikâye bittikten sonra ne yapar, ... kahraman şöyle yapsaydı ne olurdu gibi kahramanlar ve olaylara ilişkin yapılan çıkarsamalara, yorumlara dayalı yazma çalışmalar için yönerge.

Puan	Puanlama Kriterleri
10	Verilen bilgi zengin ve detaylar tümüyle konu ile ilgilidir. Konu ve fikirler tutarlıdır. Olaylar ve/veya kahramanla ilgili değişik ve canlı çıkarsamalarda ve yorumlarda bulunur. Mantıksal bir düzen ve ardışıklık sürdürür. Etkili ve değişik cümle ve kelimeler kullanır.
8	Konu ile ilgili yeterli detay ve bilgi verir. Olaylar ve kahramanlarla ilgili çıkarsamalar ve yorumlarda bulunur. Düzen mantıksaldır. Farklı ve değişik cümle kullanma çabası var.
6	Konu ile ilgili bağlamda bilgi verir ancak derinlikten yoksundur. Tutarsızlıklar olabilir. Olaylar ve/veya kahramanlar ile ilgili çıkarsamalar, yorumlar derinlikten yoksun. Zengin ve değişik cümle ve kelime kullanılmaz.
4	Konuya ilişkin verilen bilgiden sapmalar olabilir. Derinlik yok. Tutarsızlıklar yaygın. Olaylar ve/veya kahramanlar ile ilgili genel çıkarsamalarda, yorumlarda bulunur. Sapmalar, konu dışılıklar olabilir. Cümle ve kelime kullanımları açıklayıcı değil, sıradan.
2	Konu dışılıklar çok. İlgili informasyonda tutarsızlıklar ve sapmalar yaygın. Olaylar ve/veya kahramanlar ile ilgili çıkarsama, yorum hataları çok. Cümle ve kelime kullanım hataları var.
0	Aşağıdakilerden biriyle karakterize edilebilir: Görev yapılmamış. Sunulan çalışma konu dışı. Görev anlaşılmamış. Birtakım şeyler yazılmış ancak okumak ve anlamak mümkün değil.

EK 4F**ÖZET YAZMA GÖREVİ İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ**

Puan	Puanlama Kriterleri
Hikâyenin Özetini Yazma:	
10	Doğru bir düzen ve sıra içinde temel olayları, temel karakterleri ve mizansenini (zaman ve mekan) tam olarak özetler. Özet ana fikrin ne olduğunu gösterir. Kendi cümlelerini kullanarak Hikâyeyi özetler.
8	Küçük hatalar olsa da temel olayları, temel karakterleri ve mizansenini özetler. Özet, ana fikre işaret eder. Ana fikrin ne olduğunu gösterir. Bazı ifadeler Hikâyeden aktarılsa da öğrenci kendi cümleleri ile özetler.
6	Olayların, temel karakterlerin çoğunu ve mizansenini özetler. Hatalar var. Ana fikrin açık bir anlayışı gösterilmez. Hikâyeden bazı alıntılarla özetler.
4	Olaylar, temel karakterler ve mizanseninin özetlenmesinde temel hatalar var. Ana fikrin ne olduğunu anlamak zor. Hikâyeden alıntılar çok.

2	Olayların, karakterlerin çoğunu ve mizansenin yeterli olarak özetlemede başarısız. Parça parça alıntılarla Hikâyeyi özetleme çabasıdır.
0	Görev yapılmamış ya da sunulan çalışma görevle ilgili değil.

EK 4G

DEMOKRASİ KONUSUNDA İKNA EDİCİ YAZMA GÖREVİ İLE İLGİLİ PUANLAMA YÖNERGESİ

Demokrasinin herkes için ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. Okulumuzdaki ya da sınıfımızdaki yöneticilere ya da öğrencilere ya da her ikisine birden demokratik anlayışın geliştirilmesi için öneri(ler)de bulunun. Önerilerinizi yazarken şikayete yer vermenin bir katkı sağlamayacağını hatırlayın. Okulumuzda ya da sınıfımızda demokratik bir yaşam açısından bir farklılık meydana getirecek önerilerinize gereksinim var. Bir yada birden fazla problem belirleme ve onlara yönelik çözüm önerileri sunma.

Puan	Puanlama Kriterleri
8	Görevle ilgili (okul yada sınıftaki demokratik yaşama ilişkin öneri[ler]) gerçek problem (ler) belirlenir. Bunların mevcut şartlarda nasıl iyileştirileceğine ilişkin öneriler geliştirir. Uygun fikirler sunar. Öneriler açık, anlaşılır, problemle tutarlı ve mantıksal bir düzendedir. Fikirlerin sunumunda organizasyon çok iyi. Yazma, imla ve noktalama okumayı ve anlamayı engellemez.
6	Görevle ilgili problem(ler) belirlenir. Problem(ler)in çözümüne yönelik öneriler sunulur. Öneriler açık ve anlaşılır, fikirler konuya uygun, konu dışılıklar yok. Organizasyon var. En az iki bilgi kaynağı kullanır. Yazım, imla ve noktalamada hatalar olabilir.
4	Görev kısmen yerine getirilir. İçerik bir dereceye kadar yeterli ve çoğunlukla uygun. Temel yönler-fikirler- vurgulanır fakat çok az zenginleştirme ve detay var. Konunun bazı yönleri vurgulanır. Cevaplar ilgili fakat tekrarlar çok. En az iki bilgi kaynağı kullanır. Yazma, imla ve noktalama hataları var ancak anlamayı güçleştirmez.
2	Görev çok az tamamlanmıştır. Konunun birkaç noktasını vurgular. Bir dereceye kadar tekrarlı. Öğrenci bir çaba harcar ancak bazı gerekli noktalar kayıp. Tek bir bilgi kaynağı kullanır. Yazma, imla ve noktalama okumayı güçleştirir, anlamayı engeller.
0	Görev yapılmamış yada sunulan çalışma görevle ilgili değil. Son taslak teslim edilmemiş.

EK 5A

PERFORMANS DEĞERLENDİRME YÖNERGESİ ANALİZ SONUÇLARI

Hikâyenin Yapısı Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8479	1.000			
Puanlayıcı-3	.8582	.8615	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8372	.8506	.8499	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8362	.8604	.8561	.8562	1.0000
Puanlayıcı-6	.8583	.8332	.8669	.8591	.8312

Alpha= .9714

Hikâyenin Olay Örgüsü Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8556	1.000			
Puanlayıcı-3	.8613	.8634	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8643	.8865	.8850	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8524	.8677	.8940	.8675	1.0000
Puanlayıcı-6	.8656	.8551	.8833	.8820	.8626

Alpha=.9755

Hikâyenin Organizasyonu Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8349	1.000			
Puanlayıcı-3	.8710	.8667	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8508	.8749	.9034	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8692	.8689	.8879	.8908	1.0000
Puanlayıcı-6	.8340	.8474	.8554	.8612	.8488

Alpha= .9744

Hikâyenin Yazım, İmla ve Noktalama Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8573	1.000			
Puanlayıcı-3	.8730	.8735	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8250	.8432	.8809	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8373	.8820	.8948	.8855	1.0000
Puanlayıcı-6	.8921	.8689	.8419	.8460	.8418

Alpha= .9744

Hikâye Kavram Haritasının Karakterlerin İncelemesi Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.9000	1.000			
Puanlayıcı-3	.9011	.9063	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8574	.9032	.9374	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8592	.8688	.9165	.8788	1.0000
Puanlayıcı-6	.8770	.8534	.9079	.8626	.9192

Alpha= .9797

Hikâye Kavram Haritasının Olay Örgüsü Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.9023	1.000			
Puanlayıcı-3	.8799	.8938	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8911	.8973	.9310	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8681	.8859	.9080	.9239	1.0000
Puanlayıcı-6	.8423	.8325	.8646	.8460	.9021

Alpha= .9784

Hikâye Kavram Haritasının Mizansen Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8705	1.000			
Puanlayıcı-3	.9651	.8869	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8396	.8545	.9084	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8786	.8772	.9182	.9184	1.0000
Puanlayıcı-6	.8619	.8241	.8354	.8217	.8891

Alpha= .9755

Hikâye Kavram Haritasının Konu-Ana Fikir Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8646	1.000			
Puanlayıcı-3	.8389	.9060	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8188	.88422	.9053	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8337	.9012	.8985	.8995	1.0000
Puanlayıcı-6	.8280	.8424	.8464	.8467	.9055

Alpha= .9752

**Karşılaştırmaya Dayalı Yazma Karakteristiklerin-Özelliklerin Seçimi Boyutunda
Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar**

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8677	1.000			
Puanlayıcı-3	.8647	.8920	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8285	.8480	.8950	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8607	.8802	.8914	.8281	1.0000
Puanlayıcı-6	.8568	.8782	.8792	.8564	.8635

Alpha= .9747

**Karşılaştırmaya Dayalı Benzerlikler ve Farklılıkların Belirlenmesi Boyutunda
Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar**

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8664	1.000			
Puanlayıcı-3	.9108	.9109	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8719	.8676	.9310	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8987	.9065	.9463	.9199	1.0000
Puanlayıcı-6	.8387	.8384	.8814	.8523	.8745

Alpha= .9793

**Karşılaştırmaya Dayalı Yazma Sonuca Ulaşma Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki
Korelasyonlar**

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8850	1.000			
Puanlayıcı-3	.8966	.9303	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8446	.8799	.9217	1.0000	
Puanlayıcı-5	.9139	.9170	.9320	.8903	1.0000
Puanlayıcı-6	.8903	.8949	.8996	.8718	.9170

Alpha= .9815

**Karşılaştırmaya Dayalı Yazma Organizasyon Boyutunda Puanlayıcılar Arasındaki
Korelasyonlar**

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8750	1.000			
Puanlayıcı-3	.8494	.8980	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8520	.8868	.9134	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8720	.9088	.8991	.9014	1.0000
Puanlayıcı-6	.8764	.8882	.8922	.8819	.9163

Alpha= .9747

Çıkarılmaya Dayalı Yazmada Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8397	1.000			
Puanlayıcı-3	.8495	.8589	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8515	.8648	.9026	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8782	.8225	.8996	.8802	1.0000
Puanlayıcı-6	.8732	.8686	.8752	.8382	.9200

Alpha= .9733

Özetlemeye Dayalı Yazmada Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8752	1.000			
Puanlayıcı-3	.8412	.8768	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8330	.8652	.8859	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8086	.8547	.8951	.8878	1.0000
Puanlayıcı-6	.8346	.8254	.8791	.8386	.8661

Alpha= .9744

Demokrasi Konusunda İkna Edici Yazmada Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar

Puanlayıcılar (P)	Puanlayıcı-1	Puanlayıcı-2	Puanlayıcı-3	Puanlayıcı-4	Puanlayıcı-5
Puanlayıcı-1	1.0000				
Puanlayıcı-2	.8871	1.000			
Puanlayıcı-3	.8315	.8942	1.0000		
Puanlayıcı-4	.8607	.8895	.8806	1.0000	
Puanlayıcı-5	.8979	.9027	.8835	.9142	1.0000
Puanlayıcı-6	.8840	.9166	.9039	.8907	.9091

Alpha= .9796

EK 5B

İKİ PUANLAYICININ 10 ÇALIŞMAYA VERDİKLERİ PUAN SONUÇLARI

Hikâye Yazma Puanlama Yönergesi İçin İki Puanlayıcının Atadıkları Puanlar

Değişken	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Yapı	2	2	2	2	3	2	5	5	5	6	6	6	5	5	8	8	9	9	9	9
Olay Örgüsü	2	2	3	2	3	3	6	4	6	6	5	5	5	5	9	8	9	9	9	9
Organizasyon	1	1	1	1	2	2	3	5	5	5	4	4	6	6	8	9	8	8	7	8
Yazım-İmla-Noktalama	1	2	2	2	2	2	5	5	4	5	4	4	3	5	8	8	8	8	8	8

Hikâyeden Karşılaştırmaya Dayalı Yazma Puanlama Yönergesi İçin İki Puanlayıcının Atadıkları Puanlar

Değişkenler	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P						
Karakteristikler Özellikler	2	2	2	1	2	2	5	5	7	5	6	6	5	5	8	8	9	9	8	8
Benzerlikler ve Farklılıkları Belirleme	2	2	1	1	2	2	5	4	6	6	6	5	5	5	9	8	9	9	9	9
Sonuca Ulaşma	2	2	1	1	4	4	5	5	5	5	4	4	6	6	9	9	8	9	8	8
Organizasyon	2	2	3	2	2	2	5	5	4	5	4	4	6	6	8	8	8	8	9	8

Hikâye İncelemesine İlişkin Kavram Haritasının Puanlanmasında İki Puanlayıcının Atadıkları Puanlar

Değişkenler	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Karakter	2	2	1	1	2	2	6	6	7	6	6	6	4	5	7	7
Olay Örgüsü	1	1	1	1	2	2	4	4	5	5	6	5	5	5	8	8
Mizansen	1	1	1	1	3	3	5	3	4	4	4	4	6	6	7	7
Konu	2	2	2	2	1	1	4	5	4	5	4	4	6	6	6	8

Çıkarısama, Özet ve Demokrasi Konusunda Yazma Puanlama Yönergeleri İçin İki Puanlayıcının Atadıkları Puanlar

Yönerge	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Çıkarılamaya Dayalı Yazma	2	2	1	1	3	3	4	4	4	6	5	6	5	5	7	7
Özet Yazma	2	2	3	3	3	3	5	5	6	6	6	5	5	5	9	8
İkna Edici Yazma	2	1	1	1	3	3	5	4	5	5	4	4	6	6	7	6

EK 5C

PERFORMANSLARIN ALT BİLEŞENLERİ ARASINDA KORELASYONLAR

Hikâye Yazma Puanlama Yönergesinin Alt Bileşenleri Arasındaki Korelasyonlar

Alt Bileşenler	Yapı	Olay Örgüsü	Organizasyon
Yapı	1.000		
Olay Örgüsü	.945**	1.000	
Organizasyon	.928**	.960**	1.000
Yazım-İmla-Noktalama	.930**	.951**	.967**

** Pearson Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Karşılaştırmaya Dayalı Yazma Puanlama Yönergesinin Alt Bileşenleri Arasındaki Korelasyonlar

Alt Bileşenler	Karakteristikler Özellikler	Benzerlikler ve Farklılıkları Belirleme	Sonuca Ulaşma
Karakteristikler Özellikler	1.000		
Benzerlikler ve Farklılıkları Belirleme	.958**	1.000	
Sonuca Ulaşma	.953**	.949**	1.000
Organizasyon	.951**	.947**	.978**

** Pearson Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Hikâye Kavram Haritasının Alt Bileşenleri Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	Karakter	Olay Örgüsü	Konu
Karakter	1.000		
Olay Örgüsü	.968**	1.000	
Mizansen	.950**	.972**	1.000
Konu-Ana Fikir	.947**	.972**	.977**

** Pearson Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

EK-6

ÖĞRENCİLERİN YAPTIĞI ÇALIŞMALARDAN ÖRNEKLER

Deney Grubu
Ön Uygulama
Öğrenci No: 12

Hikaye Bir insan tarafından yazılan, bir gerçekle ilgili olayı anlatan, anlatılan ya da düşünce hikaye denir.

Sonra vapur yoluna devam etti. Sonra Hasan'ın gideceği yer Filistin kura kasabasına varmışlardı. Habası da Hasan'ı bekliyordu. Hasan vapurdan inerek hemen ve sevinçle habasını yanına topladı. Beraber eve gittiler. Eve döndükten sonra bu uzun yolculuktan sonra çok yorgundu ve çok sık sık uyudu. Sonra akşam oldu ve akşam yemeklerini yediler. Sonra herkes uyudu.

Sabah oldu ve herkes uyandı. Sabah yemeğini yediler ve sonra habası Hasan'ı dışarıya mahallenin çocuklarıyla tanıştırmaya götürdü. Habası tek tek Hasan'ı mahalle çocuklarıyla tanıştırdı. Akşamda Ali:

-Hasan, bize top oynatmanı diye sordu. Hasan habasına dönerek:

-Habası arkadaşlarımla top oynayabiliyordum? diye sordu. Habası Hasan'ın top oynamasına izin verdi. Hasan orkele dostlarıyla top oynadı.

Ardından bir koca hafta geçti ve Hasan'ın eve dönme zamanı gelmişti. Hasan habasıyla beraber nişanlı gittiler. Hasan'ı vapura bir kere eve gönderdi. Hasan'ı vapura binerek yolculuğuna başlamış. Sonunda Hasan evine kavuştu. Hasan'ı evini çok özlemişti. Babasını görünce çok sevinmişti. Yolculuktan gelince çok yorgundu. Ve bir yorğun uyanıp orada yattı. Ve rüyalarında annesini görmüştü ve rahatlıkla uyudu.

Bir hikayenin hikaye olması sadece söylenmiş şeyler değildir; ille önce yazar hikayenin gerçek olması istiyorsa, önceki şeyleri araştırır. Anılarından sonra bulduğu şeyleri bir kere üzerine geçirir. Bulduğu şeyleri birer daha da pekiştirir. Bir hikayenin hikaye olması sadece söylenmiş şeyler değildir. Bir hikayeye masal, ama yada halk hikayesi denir. Çünkü hikaye gerçekleri anlatıp anlatır.

Bir hikayeyi diğer hikayelerden değerli yada üstün kılan özellikler şunlardır; O hikayenin daha gerçek, daha güzel, daha iyi anlatılmış ve çok eğlenceli bir olaydır. Bir yazarın birinci kitabı olan bir hikaye diğerlerinde ayrı özellikler, daha güzel olması, daha anlamlı olması ve eğlenceli bir hikaye olmasıdır.

Şimdiye kadar okuduğum hikayelerden en beğendiğim Fıratlı Kızın Kızıdır. Bu hikayeyi beğenmemin sebebi çok güzel olmasıdır. Okuduğum hikaye de olup ta başka hikayelerde olmayan özellikler güzel olmasıdır.

Kontrol Grubu
Son Uygulama
Öğrenci No:68

Ömer Seyfettin'in rüşvet özet ve incelenmesi. **Not:** Özet en fazla on cümle olacak ve kendi cümleleriyle özetleyecekleriniz.
Özet: Ali Hoca bir gün şehre gelmiş ve Avukat Namık Bey'e gelmiş. Avukat Namık Bey hayrola Ali Hoca pazara daha iki gün var. Ali Hoca ben pazara gelmişim. Ben bizim köyün muhtarına dava açmaya geldim. Hırsızlığının Ali Hoca'nın arsa-sına el koyduğu için açıyorum. Bunun için Avukat Namık Bey'e bir keş yaptım. Avukat Namık Bey bu davayı kazanamayacağını demiş. Ali Hoca niçin, Avukat Namık Bey demiş. Çünkü sen haksızısız demiş. Ama Ali Hoca en sonunda davayı kazanmış.

İnceleme: Ana Fikri: Hiç kimse haksız yere dava açmamalıdır.

Hikayenin bakış açısı ve anlatıcısı: Bu olayı yazar anlatıcı anlatmaktadır. Çünkü bütün olayları yazar anlatmaktadır.

Kahraman ve özellikleri: Kahramanlar: Ali Hoca, Avukat Namık Bey, Hırsızlar, Bozöyük halkı ve köy muhtarıdır.

Mekan ve özellikleri: Bozöyük köyü ve şehirde geçmiştir. Özellikleri: Ali Hoca Hırsızlığının ve köy muhtarı arasındaki geçen olaydır.

Zamanı: Hikayenin zamanı bir gün.

Bu güne kadar okuduğum hikayelerde hikayenin gerçek ve gerçe-geye yakın olduğunu öğrendim. Gerçeğe yakın olması hikayenin olaylarının gerçekçi olmasından anladım. Hikaye ise kahraman anlatıcısı, yazar anlatıcısı ve tanrısal anlatıcısı öğrendim. Hikayede hikayelerin zamanını, mekanını, bakış açısını ve bunların özelliklerini öğrendim. Hikayelerde hikayeleri anlatan kişilerin özellikleri hikayenin **bakış açısı** denir. Hikayenin geçtiği yere **mekan** denir. Hikayedeki olayların ne zaman olduğuna **zaman** denir. Edebiyatın zengin bir kısmında halk hikayesidir. Halk hikayesinde iyi insanda vardır, kötü insanda vardır.

Masallarda da her ikisi kullanılır. Halk hikayelerinde telâz-
leniciler, şiirler müzik aletleri ile birlikte kullanılır. Ama
masallarda böyle bir şey olamaz. Halk hikayeleri ile
masallar arasında ki farklılıklar bunlardır.

Halk hikayeleri: Halk hikayeleri halkın malı olan hikaye-
lere denir. Halk hikayelerinin çoğunu aşklar anlatır. Halk
hikayeleri çağdaş değildir. Halk hikayelerinde bir varmış
bir yokmuş, miş-miş kullanılır. Halk hikayelerinde tekerle-
meler, şarkılar, şiirler müzik aletleri ile söylenebilir.
Halk hikayelerini halk anlatır. Halk hikayelerinde de
bir anlatıcı vardır. Halk hikayelerinde okuyucular
ders çıkarabilir.

Bu konuda benim duygu larımı: Bunların hepsini öğren-
diğim zaman kendimi hikayeleri yazan kahramana ve
yazara benzettim. Çünkü ben de hikaye yazabiliyorum. Ktır-
mam ve yazar hakkında bilgiler istiyorum için bu duy-
guları düşünebiliyorum. Belki büyüyünce bende bir kitap
yapabilirim. Bu yüzden benim hoşuma gidiyor. Demek ki
bir kişi hakkında çok bilgi alırsan kendini o kişinin
yerine koyarsın. Beğenmediğini taraf ise hikayelerde
hayvanların konuşmasıdır.

Bunların Hepsini Erdoğan öğretmeni öğretti.

Kontrol Grubu
Son Uygulama
Öğrenci No: 66

Ben kedinin cenneti isimli hikayeyi seçtim. Hikaye deki kedi bizim kuşumuzu anımsatıyor.

"Kedinin cenneti isimli hikayede kedi o kadar güzel şey yezede özgürlük istiyor. Ama dışarı çıkınca başına nelerin geleceğini düşünmüyor. Benim kuşumda sürekli kafesi gagalıyır. Dışarıya sonki çok güzel gibi ama sürekli kafesi gagalıyır. Kedi de özgürlüğüne kavuştu ama başına gelmeyen kalmıdır. Benim kuşumda da özgürlüğüne kavuşmak için kuşu soldı. Sonunca tekrar geri gelmesini istedim. Aramaya başladım. Kuş bulduğumda topal olmuştu. Kedi hiç birşeyi düşünmüyor, düşünmediği gibi de özgürlüğü istiyor. Benim kuşumda hiç bir şeyi düşünmüyor yedirdiğim yiyeceklere, onu sevmeme rağmen o beni saymıyor özgürlük istiyordu. Kedi de tıyze nankör görüyordu. Ama sahibini dinlemiyenlerin sonu kötü olurmuş. Kedi ve kuş bizi dinlemediler. Sonunda birisi topal biriside pişman olmuştu. Bu da onlara çok iyi ders aldı. Bir daha da böyle bir şey yapmazlar. Demek bir şeyi düşünmeden bayandan büyük işlere kalkışırsa böyle olur.

Deney Grubu
Son Uygulama
Öğrenci No: 8

Hikayenin olayları (nesir bölümleri) sözle anlatılır. Halk hikayelerinin konuları genellikle aşk ve kahramanlıktır. Halk hikayeleri konularına göre üç gruba ayrılır:

- 1-Kahramanlık hikâyeleri
- 2-Söz şairlerinin hikâyeleri
- 3-Söz şairlerinin kahramanlık hikâyeleri

Hikâyede kahramanlar ikiye ayrılır: 1-Yazarın sözünü ettiği kahraman
 2- Dekoratif durumdaki kahraman.

Karakterler: Hikayenin içinde yer alan bölümlerin içindeki olayları yönlendiren kişilerdir. Karakterleri, baş karakter ve yardımcı karakter olmak üzere sınıflandırabiliriz. Düz ve yuvarlak karakterlerde vardır. Vaka ve maupasant tarzına hikayecilik denir. Olması gereken olaylar tematik gücü temsil eder. Olay bir hikâyede hareket ögesi demektir. Olay çizgisi kahramanların yaşadığını belirtir. Olay örgüsünün temelinde olay vardır.

Bir hikâyede olay örgüsü yeksa ona hikâye denemez. Hikâyede olaylar zincirleme olarak birbirini izler. Hikâyede nedeni belli olmayan bölümlere düğüm denir. Bir hikâyedeki olay veya olay serisinin niçin sorusuna cevap verecek şekilde olması gerekir.

Olaylar, serim, düğüm ve çözümünden meydana gelirler. Hikâyelerde zaman konusunda bir başka sınıflama üç kısımdan oluşur:

- 1-Maceranın kendi zamanı
- 2-Yazıya geçirme zamanı
- 3-Okuma zamanı

Anlatım çeşitleri dört grupta incelenir:

- 1-Kahraman anlatıcı
- 2-Yazar anlatıcı
- 3-Tonrisal anlatıcı
- 4-Çağıkçı anlatıcı

Bir hikayenin ana fikri, bir hikayenin arkasındaki düşüncedir.

Tema: Hikâyede incelenen şeydir. Bir hikayenin ana fikrinde mutlaka iletilmek istenen, gizli bir mesaj vardır. Düşünce yazılarında, ana fikri destekleyen yardımcı fikirler vardır. Ana fikir, bazen ayrı paragrafında. Daha sonraki paragraflarda yardımcı fikirler verilerek, sonucu bölümündeki "ana fikre" getirilir.

Deney Grubu
Son Uygulama
Öğrenci No: 12

İyi insanlar isminde yarısını izlediğim hikayenin kalanını devam ettiriyorum.

Not: Hikayenin bakış açısına, kahramanlarına, mekanın özelliklerine olaylarına dikkat ederek yazın.

İYİ İNSANLAR

Karşısında iri yarı adama nazar atarcasına:

— Bu garson bir sefer hırsızlık yaptı. Bu yüzden garsonun yanına fazla yaklaşma dedim. Yanımdaki adam bu olaydan etkilenmiş olmalı ki oturduğu yerdere kalkarak parayı ne kadar diye sordu:

— Bende fazla değildir dedim. Adam 10.000 milyon atıp çekip gitti. O gece aileme yemek götürebildim. 2 gün sonra o adamı tekrar kahvede gördüm. Meğerse bizim mahalleye taşınmış. O gün adamla hiç konuşmadım.

Ertesi gün adamı bizim kapının önünde gördüm. Adam:

— Seni gördüğümde belli çok üzgünüm. Senin elbiseleri ni yırtık pırtık görünce sana çarşıdan yeni bir elbise aldım. Ben çok şaşırımdım. Adamı içeri buyur ettirdi.

Adamı içeri gelip, çantısından elbiseleri çıkarıp iyi insanlara verdi.

Deney Grubu
Son Uygulama
Öğrenci No: 6

Kalit paylaşımı isimli hikayede Kerem Usta Temel Reis ile Salih Reis'in getirdiği kayığı kesiyor. Öğretmen ise bu olaya müdahale etmeden kenarda izliyor. Bunun yerine Kerem Usta ile öğretmen kayığı getirenlere birlikte karşı çıkıyordu ve Kerem Usta kayığı kesmeye hikaye nasıl devam eder?

"Salih Reis ve Temel Reis elinde bir kayık marangozun önüne geldiler. Kerem Usta ve ben çok şaşkındık. Adamlar kayığı kesmek istediler. Biz kayığı kesilmesine engel olmak istedik. Ama adamlar kesilecek diye tutturdular. Adamları biraz yatıştırmak isteyerek marangoza alıp iki kordeşe de çay ikram ettik. Bu arada Kerem Usta adamlara kayık kesilince bir işe yaramayacağını söyledi. Ben de bu arada Kerem Usta'nın sözünü birkaç kelime ekledim. Adamlardan bir süre tek bir kelime çıkmadı. Adamlar bir süre sonra acaba kayığı kesmesek mi söylediler. Kerem Usta da sizden de bu beklenir dedi. Ben şu ana kadar böyle bir olay duymamış ve görmemişim. Kardeşler Kerem Usta'dan izin alıp dışarıda konuşacaklarını söylediler. Ve dışarıda uzun bir süre durdular. Ve biz de içeride işi tatlıya bağladılar diye düşünüyorlardı. Tam biz düşünürken iki kardeş içeri girip, Kerem Usta'nın elini sıkıp bize doğru yolu gösterdin dediler. Buna karşı biz de sana kayığı armağan ediyoruz " Ben bu olay karşısında çok şaşır-
 mış, Kerem Usta da sevinçten uçuyordu. Kerem Usta'nın bir kayığı almıştı. Akşam oldu. Hapimiz eve geldik. Sabah oldu. Ben okula gittim. Bugün bana her günden güzel geldi. Ve öğlen olunca Kerem Usta'nın yanına gidip, kayığı görmek istedim. Gittiğimde " kayığı çok maviye boyanmış. Onamlaacak yerleri varsa o yerleri sarıyordu. Onarım işi bittikten sonra kayık çok güzel olmuştu.

Kerem Usta ve ben kayıkla ne yapacağımızı düşünüyorduk. Kerem Usta baş zamanlarında öğrencileriyle birlikte denize atılıp gezi yapabilişiniz dedi. Ben bunu yorin uygulamaya koyarak Kerem Usta öğrenciler ve ben denizin seyrat etmek için kayığa binip bir gezi yaptık. Öğrencilerin hoşuna gitmişti. Hem denizde yaşayan hayvanları öğrendiler. Hem de hayatlarında ilk defa kayığa bindiler. Herkes bu geziyi güzel buldu. Kerem Ustayla benim de hoşuma gitmişti bu olay. Bu olaydan sonra Kerem Usta her gün kayığa binip eğleniyordu. Kerem Usta belkide hayatında bu kadar eğlenmemiştir. İyi ki Salih Reis ile Temel Reis bu kayığı Kerem Usta'ya verdiler. Bu olay herkesi mutlu etti.

Deney grubu
Son Uygulama
Öğrenci No: 6

İzlediğimiz kosoba'ya gelen panayır isimli hikayenin özeti ve incelemesi:

Özet

Can adında bir çocuk varmış. Çocuğun gittiği kosobaya panayır gelmiş. Ekonomik durum yüzünden Can panayıra gidememiş. Arkadaşları gelmiş çağırması a gitmek yerine öğleye kadar annesine yardım etmiş. Öğleden sonra odamları istemiyerek onu panayıra yerine götürmüş. Panayırın yanında bir cüzdan bulmuş. Onu almamış. Polis karakoluna götürmüş. Bir süre sonra sahibi gelip parasını almış. Çocuğuda para vermiş. Çocukta her gün panayıra gidebilmiş.

İçerik: Bu hikayenin ana fikri dürüstlüktür. Bunu çocuğun bir cüzdan bulması ve içinden para almayıp sahibine götürmesi.

Karakterlerin özellikleri: - Bu hikayenin asıl kahramanı Can'dır. Kahramana yardımcı olanlar = annesi, baba arkadaşlarından = Osman, Mehmet ve Hakan'dır.

Can'ın özellikleri: Yardımseverliği bunu annesine yardım etmesi ile anladım. Dürüstlüğü ve zekiliği bunu da odamların parasını almadığı için anladım.

Parasını boşa harcamaması: Ailesine bağlı olması, Bunu da Can panayıra gitmek istediğinde babası parasının var olduğu cümlesi ile anladım.

Can'ın özellikleri: Hikayede fazla söz edilmemiş fakat karakterdir. Hikayeye sonradan girip çıkar.

Can'ın özellikleri: Kendisini beğenmiş, parayı çok seven bir kişidir. Burada Can'ın evine gelip parayı gözüne sokar gibi Can'a birşey söylüyor. Bu da fon karakterdir.

Mahmet'in özellikleri: Mahmet hikayede güzel elbiseler giyen bir kişidir. Bunu da Can'ın elbiselerini giydiğini söylemesi ile anlıyoruz. Buda fon karakteridir.

Mekan: Bu hikayenin mekanı: Pınarın, dişi, ev, balıca, kasaba vb. Bunlar da kasabaya pınarın gelmesi, Can'ın dişiye gitmesi, Evde yemek yemesi. Balıca'da odun kırması, dişiye giderek kasabayı görmesi.

Zaman: Bu hikayenin zamanı 2 günlük bir olaydır. Bunu da dişiden eve gelip yatırması sabah olunca pınarı gitmesidir.

Hikayenin Baki Açısı: Bu hikayenin baki açısı: kahraman baki açısıdır. Bunu da hikaye yi kahramanın anlatması ve olayların kahramanın başından geçmesi.

Teması: Bu hikayenin teması yardımseverlik ve doğruluktur. Bunu da annesine yardım etmesi ile yardımseverliği ve odunun parasına el sürmeden parasını geri vermesi.

Deney Grubu
Son Uygulama
Öğrenci No: 9

"Ömer Seyfettin'in Rüsvet" isimli hikayenin özetini ve incelemesini yapalım. Bir insanın başkasının malına göz dikmesi doğru bir şey değildir. Göz diktiğin halde de haksızlık yapmamalıdır. Bu sonusuda vardı. Kim yer ise, Ali hoca'nın muhtarın arasına ev yaptırması ve hakime bir kaç göndermesidir. Kahramanları ve özellikleri: Burada asıl kahraman avukat Namık efendidir. Kahramana yardımcı olanlar ise: Ali hoca, hakim ve muhtardır. Avukat Namık'ın özellikleri: Doğruluğu ve dürüstlüğü ile tanınan bir kişidir. Hiç kimsenin hakkını yemezmiş. Bu yüzden köylü her işi avukat Namık'a danışmış. Ali Hoca'nın özellikleri: Cimriligi ile tanınan herkesin malına göz diken bir kişiymiş. İnsanlar arasında ayrım yaparmış. Hakimini özellikleri: Rüsvetleri kaçar bir kişi. Hiç kimseden rüsvet almamış. Mekan: Bu hikayenin mekanı avukat Namık'ın çalıştığı dükkan. Ve olayların bir kısmında mahkemede geçiyor. Zaman: Hikayedeki zaman bir kaç günlük yaşanmış olaydır.

ÖZET

Her şey bir fırtına olayı başlamış. Namık efendi kağıtları uzmamış diye dükkanına sandıklarını indirmiş. Kendi dükkanında çalışırken geriden Ali hoca'nın geldiğini görmüş. Ali hoca'ya derdin ne demiş. Ali hoca da: bir davacı var demiş. Namık efendi o zaman içeri gel demiş. Ali hoca da içeri girmiş. Ve olayı anlatmaya başlamış.

Bizim muhtarın bir arzusu var demiş. Ve ben o arza ev yaptım demiş. Namık efendi de:

— Hakim böyle bir şeyi kabul etmez demiş. Veri bir hakim geldi demiş. Rüsveti de hiç sevmeyi diyivermiş. 2 hafta sonra Ali hoca tekrar gelmiş ve bizim dava işi ne oldu demiş. Namık efendi de:

— Mahkemeyi kazandım. Ama nasıl oldu bilmiyorum demiş. Ali hoca da:

— Ben sana bir kaç gönderdim diye davayı kazandırmıştı

Namık efendi ben böyle bir şeye inanmam demiş.
 Ali hoca da = Ben kendi adımı değil muhtarın ağını yazdım
 Namık efendi bunu duyunca kalemi elinde bırakmış.

Ve bu hikayede burada bitti.

Bakış açısı = Bakış açısı bu hikayede yazardır. Her şeyi o anlatıyor. Çünkü geliyor, gitmiş diye kelimeler kullanıyor. Bu yüzden bakış açısı yazar bakış açısıdır.

Konusu = Bu hikayenin konusu rüşvettir. Ali ağanın hakimine gönderdiği kışda rüşvet sayılır.

Muhtarın Özellikleri = Hikayede muhtar söyleniyor ama kendisi hikayede yok. Buna da fon karakter denir.

Mekanın Özellikleri = Avukat Namığın çalıştığı yer yeşil renkteymiş. Camları yukarıdan çekilmesi. Bu sonucu Ali hoca'nın yeşil rengi söylemesi ve Namık efendinin kağıtları uçarın diye camı yukarıdan kapatması. Bu hikayede hasım yada karşıt olan kahramanlar: Ali Hoca muhtarın ağına hasımdır. Çünkü hakimne kağı gönderirken " " ismini yazmış. Bu da bu cümleden anlaşılıyor.

ÖZET

Namık efendi dükkanında oturuyarmış. Karşıdan Ali hoca geliyormuş. Namık efendi Ali hocayı içeri almış. Davasını sormuş. Ali hoca da devam muhtarın ağına bir ev yaptım demiş. Namık efendi de hakim bu olayı sevmeyiz hatta rüşvetide sevmeyiz demiş. 2 hafta sonra Ali ağa gelerek dava ne oldu demiş? Namık efendi de dava kazanıldı demiş. Ali hoca da ben hakimne bir kış göndererek muhtarın ismini yazdım demiş. Namık efendi bunu duyar duyma kalemi elinden bırakmış.

Deney Grubu
Son Uygulama
Öğrenci No: 14

Hikaye öğrenen konusunda öğrendiklerin ve bu konudaki düşüncelerin...
 Hikaye hakkında çok bilgi kazandım. Hikayenin tanımını tam olarak öğrendim. Hikayenin bahis açılarını öğrendim. Kıs. bahis açısı olduğunu öğrendim. Hikayenin kahramanlarına ne olduğunu öğrendim. Halk hikayesinin ne olduğunu öğrendim. Eski kahramanı, fani karakterin, aorm karakterin kart karakterin neler olduğunu öğrendim. Hikaye ile halk hikayesinin arasındaki farkları öğrendim. Hikaye ile masal arasındaki farkı öğrendim. Hikayenin özeti ne olduğunu öğrendim. Hikayenin konusunun ne olduğunu öğrendim. Hikayenin zamanını öğrendim. Hikayenin mekânının ne olduğunu öğrendim. Bilgisayarda bazı kısımların açıklamalarını öğrendim. Hikayenin nasıl yazıldığı öğrendim. Hikayede "misal" kullanıldığını ve ne zamanlar kullanıldığını öğrendim. Halk hikayelerinde abartı olduğunu öğrendim. Halk hikayelerinin halkın mal olduğunu öğrendim. Bu öğrendiklerimden hepsi hoşuma gitti. Öğrendiklerimden hiç hoşuma gitmedi.

U: İki tane bahis açısı vardır. Bunlar a-Tamirli bahis açısı b-Kahraman bahis açısı c-Yazar bahis açısı a-Tamirli Bahis Açısı b-Kahraman Bahis Açısı c-Yazar Bahis Açısı

b-Kahraman Bahis Açısı: Hikayede kahramanın kendi diliyle anlattığı yazı türüdür.

c-Yazar Bahis Açısı: Yazarın kendi diliyle anlattığı yazı türüdür.

Hikaye: Olmuş veya olabilecek olayları anlatan yazı türüne hikaye denir.

Halk Hikayesi: Halkın mal olan hikayedir. Bu hikayeler halk tarafından yaşanmış olaylardır.

Masal: Hiç olamamış ve de hiç olmayacak olayları anlatan yazı türüne masal denir.

Hikaye ile Halk Hikayesinin Arasındaki Fark: Hikaye olmuştuk veya olabilecek olaylardır. Halk hikayelerinde öyledir ama halk hikayeleri halkın malıdır.

Hikaye ile Masal Arasındaki Fark: Hikaye olmuştuk veya olabilecek olaylar. Masal

masal hayalî yaşanmamış ve yaşanmayacak, yaşanmayacak olaylardır.

Bu dersleri hiç bilmiyordum. Hiç bilmiyordum da yazmak çok güzel yazmayı çok seviyorum. Bugüne kadar sadece okuduğum ama hikaye yazmayı düşünüyordum. Büyük bir yazar olmayı düşünüyordum. Herkes benim hikayelerimi benim ne büyük bir yazar olduğumu düşünürdü. Benim büyük yazarların arasına girmeyi istiyordum. Yazarlar bile benim hikayelerimi okumasını istiyordum.

Deney Grubu
Ön Uygulama
Öğrenci No:6

[illegible]

Bugendiğim hikaye Kolluk dışıdır. Rahromanları çok sevirim. Anlatılan hikayeler çok güzeldir.

Hikaye bir olay anlatıyor. Mesela sığın bir romandır Ama hikayede bir olay anlatılıyor. Çün için hikayenin diğer yazık bir parçası vardır.

Hikaye bir olay anlatıyor. Hikayenin bazıları gerçek olaylar, anlatılıyor.

Öğrenci No:16

Bir insanın hayatı geçiyle yaşadığı ya da dışına hikaye anlatır. Hikayelerde imkân, bir başarılabılır. Hikayeler gruplara yarar. Üstün hikayeler büyükler için kısa hikayeler okumaya yeni geçmişler içindir. Hikayeler içindeki olaylar bize öğrenmemiz gerekeni öğretir. Hikaye okumak okumamızı geliştirir. Başarılarımızda hikaye okumak en iyi alışkanlık. lardan biridir.

Romanlar hikayelerden uzundur ve romanlardaki olaylar hikayelerden daha gerçekçi olmıştır. Normal yazı dizisinde öğretilerimizi direkt anlatılır ama hikayelerde ise olaylarla dolunceli olarak anlatılır. *1. 12. Başınmın sebebi üvey annesi ve kardaşları*

Yoksa entenceli olarak anlatılır.
Zin Beğendiğin hikaye kılıka diyor Beğenmemin sebebi üvey annesi ve kandasları
"kadar kötülikle yaptığın bir sindirtili onlara yardım edip davranışlarını hoşgörü ile karşılamıştır.
En sonunda gıllik penisi sindirtiliğe yardım edip üvey annesinin getirmedigi bulaja gitme-
sine yardım etmiştir.

Elektronik Etilen Tahtası

☐ **SULTAN VE FATMA** **ÖZGE ŞEYDA** **Mesaj Zamanı : 21.12.2001 16:46:37**
CEVAP

☉KART KARAKTER:GENELLİKLE BAŞKAHRAMANA DÜŞMAN OLAN VE KARŞIT GÜÇLERİ TEMSİL EDEN KİŞİDİR.BİR HİKAYEDE OLAYLARI YARATAN KİŞİDİR. HİKAYEDE BAŞ KİŞİ HİKAYENİN KAHRAMANIDIR.HİKAYE BAŞ KİŞİ VE YARDIMCI KİŞİDİR. HİKAYE KİŞİ SAYIAI

☐ **Ahmet ve Hüseyin** **Merve Can İle** **Mesaj Zamanı : 21.12.2001 16:39:37**
Hıdır'a cevap

☉Hikaye'de karakterlerin görevi hikayedeki kahramanların yani hikayede geçen insanların iyi veya kötü bir iş yaptığını belirtebilir. Hikayede çoğu zaman da belirtebilir. Hikayedeki kahramanları da bazen belirtebilir. Yani karakterler hikayedeki iyi ve kötü kahraman kişileri belirtir. Bir hikayenin sadece bir baş kahramanı olur. Baş kahramanda dier insanlarda biridi.Hikayenin Masal lardan farkı nedir? Belirtin

☐ **GÜLŞEN ve** **DUYGU VE HİLAL** **Mesaj Zamanı : 21.12.2001 16:38:56**
SÜLEYHA **CEVAP**

☉Hikayelerde miş ,miş kullanılır.HİKAYEDE GERİYE DÖNÜŞLER YAPILDIĞINDA KULLANILIR. ÖRNEĞİN YİRMİ YAŞINDAKİ KİŞİNİN HİKAYESİ ASNLATIŞIRKEN ON YAŞINDAN BAHSEDERSE O ZAMAN KULLANILIR. Masallardada kullanılır.Bir hikayenin anafikrine tema denir. Hikaye olmuş veya olabilecek kapsayan Uzun veya kısa yazıdır.Bir hikayede olay yaratan baş kişidir:Bütün olaylar baş kişi tarafında döner. Hikayenin tamamı baş kişiyle ilgilidir:Hikayedeki baş kişi hikayenin kahramanıdır.Olay örgüsü nedir?

☐ **Aykut ve Mevlüt** **Diren ve** **Mesaj Zamanı : 21.12.2001 16:36:05**
Sümeyraya cevap

☉Hikayede birden fazla baş kahraman yoktur. Çünkü hikayede birden fazla " " olmaz.Ama baş kahramandan hariç başka kişilerde vardır. Kaç çeşit bakış açısı vardır?

☐ **Zeynep _Hilal ve** **Oğuz Atahan** **Mesaj Zamanı : 21.12.2001 16:27:43**
Duygu'ya cevap: **YÜKRÜK'e soru**

☉Benim şüana kadar öğrendiğiklerim şunlardır: Hikaye;Olmuş veya olabilen bir yazı türüdür. Hikayelerde miş, miş vb... eklerin kullanılmadığını öğrendim.Hikayelerde Bakış açıları, hikayelerin kahramanları gibi özellikler vardır. Bu özelliklerden bakış açılarını açıklayalım: Bakış açıları dörde ayrılır.Tanrısal bakış açısı, kahraman anlatıcı, yazar anlatıcı ve hakim anlatıcıdır. Tema;BİR KONUYU ANLATMAKTIR.ÖRNEĞİN;AŞK, NEFRET,KİN, GİBİ OLAYLARIN ANAFİKRİDİR. Hikaye ve masal arasındaki fark nedir? kısaca yaz. Çağdaş hikaye ile örnek hikaye arasındaki fark nedir? kısaca anlat.

☐ **ALİ Çınar VE GAMZE** **Mesaj Zamanı : 20.12.2001 11:24:24**
Özcan

☉Hikayelerin anafikrini bulmak için o hikayeyi iyi okuyup önemli yerlerini not almayı, aldığımız notları iyi değerlendirerek bulabileceğimizi öğrendik. FON KARAKTER, NORM KARAKTER VE KART KARAKTER NEDİR? ŞERİFİN BALIKLARI ADLI HİKAYEDE ASIL KAHRAMAN KİMDİR?

☐ **hilal ve duygu** **Mesaj Zamanı : 20.11.2001 11:22:43**

☉Hikayelerin özellikleri nelerdir?Kısaca yazınız.

☐ **AĞ GEDİK** **Mesaj Zamanı : 26.10.2001 17:09:37**

☉Hikaye gerçek veya gerçekleşecek düz yazıya denir.

☐ **EBRU İLE ZEYNEP** **Mesaj Zamanı : 19.10.2001 17:21:02**

☉HİKAYENİN ÖZELLİKLERİ.:HİKAYENİN DİĞER ADI ÖYKÜDÜR. HİKAYE OLMUŞ YADA OLABİLİR OLAYLARI GÖSTEREN YAZI DİZİSİDİR.

☐ **CİHAN YILMAZ.** **Mesaj Zamanı : 19.10.2001 17:17:43**
SERHAT ERDEM.

☉Hikaye nedir? Hikayede ders çıkarırmıyız?

ÖZGEÇMİŞ

Artvin ili Yusufeli ilçesinde 04.05.1969 tarihinde doğdum. İlk, orta ve lise öğrenimimi Yusufeli'nde tamamladım. 1990-1991 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nü kazandım. Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 1994 yılında mezun oldum. Aynı yıl Muş ilinde sınıf öğretmeni olarak göreve başladım.

1994-1995 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisansa başladım. Bu nedenle Muş Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki öğretmenlik görevimden ayrıldım. Yüksek lisans öğrenimim süresince özel bir dershanede öğretmen olarak görev yaptım. Yüksek lisansı 1997 yılında bitirdikten sonra vatani görevim için askere gittim. 1998 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladım. Halen bu görevimi sürdürmekteyim. Evli ve bir çocuk babasıyım.

Erdoğan TEZCİ
Elazığ-2002