

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YARATICI DÜŞÜNMENİN ERİŞİYE VE KALICILIĞA ETKİSİ

Serap EMİR

**Y.Ö. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMAN YAYIN MERKEZİ**

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

100427

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Ankara
Eylül, 2001

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan -----

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

Üye -----

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ (Danışman)

Üye -----

Prof. Dr. Fersun PAYKOÇ

Üye -----

Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL

Üye -----

Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

17.10.2021

N. Özyer
Prof. Dr. Nuran ÖZYER
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Dersinin öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir.

Bolu İlinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulunun 5.sınıf öğrencilerinden iki grup üzerinde ve Sosyal Bilgiler Dersinde yürütölen araştırmada; kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda yaratıcı düşünme işe koşulmuştur.

Araştırmada veriler ön test, son test, kalıcılık testi, tutum ölçeğı ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile toplanmıştır. Bu veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve “t” testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Yaratıcı düşöncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi düzeyi erişi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
2. Yaratıcı düşöncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında kavrama düzeyi erişi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Yaratıcı düşöncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında uygulama düzeyi erişi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
4. Yaratıcı düşöncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında sentez düzeyi erişi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5. Yaratıcı düşüncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında toplam erişim puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

6. Yaratıcı düşüncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

7. Yaratıcı düşüncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

8. Yaratıcı düşüncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yaratıcı yeteneği puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ,yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

SUMMARY

In this research study, the effects of creative thinking on achievement and retention has been investigated in teaching social science subjects.

During the research which has been carried out on two different groups and social studies classes with pupils of grade 5 at Atatürk Elementary School in Bolu, while the experimental group was taught in creative thinking, the control group was taught in traditional method.

Data have been collected by applying pre-test, post-test, retention test, attitude scale and Torrance Test of Creative Thinking. This data are analysed by using arithmetic means and standard deviation and “t” test.

The results of the study can be summarized as follows:

1. A significant difference was found between the means of level of knowledge achievement scores of experimental group students taught in creative thinking and those of control group students taught in traditional method. The means of the experimental group was better than the means of the control group.
2. A significant difference was found between the means of level of comprehension achievement scores of experimental group students taught in creative thinking and those of control group students taught in traditional method. The means of the experimental group was better than the means of the control group.
3. A significant difference wasn't found between the means of level of application achievement scores of experimental group students taught in creative thinking and those of control group students taught in traditional method.
4. A significant difference was found between the means of level of synthesis achievement scores of experimental group students taught in creative thinking and

those of control group students taught in traditional method. The means of the experimental group was better than the means of the control group.

5. A significant difference was found between the means of total achievement scores of experimental group students taught in creative thinking and those of control group students taught in traditional method. The means of the experimental group was better than the means of the control group.

6. A significant difference was found between the means of retention achievement scores of experimental group students taught in creative thinking and those of control group students taught in traditional method. The means of the experimental group was better than the means of the control group.

7. A significant difference was found between the means of attitude scores of experimental group students taught in creative thinking and those of control group students taught in traditional method. The means of the experimental group was better than the means of the control group.

8. A significant difference was found between the means of creative thinking ability scores of experimental group students taught in creative thinking and those of control group students taught in traditional method. The means of the experimental group was better than the means of the control group.

In this research study, proposals based on findings have also been made for those who intend to go into research studies in the field of creative thinking skills or other new studies.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar ÇİZELGESİ.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
 BÖLÜM I.....	 1
GİRİŞ.....	1
<i>PROBLEM DURUMU</i>	1
<i>ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ</i>	29
<i>PROBLEM CÜMLESİ</i>	30
DENENCELER.....	30
SAYILTILAR.....	31
TANIMLAR.....	31
SINIRLAMA.....	32
İLGİLİ RAŞTIRMALAR.....	32
 BÖLÜM II.....	 57
YÖNTEM.....	57
<i>ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ</i>	57
DENEKLER.....	58
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	69
VERİLERİN CİNSİ VE KAYNAĞI.....	73
VERİLERİN ANALİZİ VE İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER.....	74
 BÖLÜM III.....	 75
BULGULAR.....	75
BİRİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR.....	75
İKİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR.....	76
ÜÇÜNCÜ DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR.....	77

DÖRDÜNCÜ DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR.....	78
BEŞİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR.....	79
ALTINCI DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR.....	80
YEDİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR.....	84
SEKİZİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR.....	86

BÖLÜM IV.....92

<i>YORUMLAR</i>	92
BİRİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ YORUMLAR.....	92
İKİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ YORUMLAR.....	93
ÜÇÜNCÜ DENENCE İLE İLGİLİ YORUMLAR.....	95
DÖRDÜNCÜ DENENCE İLE İLGİLİ YORUMLAR.....	97
BEŞİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ YORUMLAR.....	99
ALTINCI DENENCE İLE İLGİLİ YORUMLAR.....	100
YEDİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ YORUMLAR.....	103
SEKİZİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ YORUMLAR.....	104

BÖLÜM V.....112

<i>SONUÇ VE ÖNERİLER</i>	112
--------------------------------	-----

KAYNAKÇA.....116

EKLER

- EK-1 HEDEF VE DAVRANIŞLAR
- EK-2 GÜNLÜK PLANLAR
- EK-3 RENKLİ RESİM SETLERİ
- EK-4 SUNU SAYDAMLARI
- EK-5 DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ
- EK-6 GENEL YETENEK TESTİ
- EK-7 TUTUM ÖLÇEĞİ
- EK-8 TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ

TABLOLAR ÇİZELGESİ

TABLO	Sayfa No
II.1. Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet,Kıdem ,Eğitim Düzeyi.....	58
II.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	59
II.3. Grupların Ön Test puanları.....	60
II.4. Grupların 4. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamaları.....	61
II.5. Grupların 5. Sınıf, Birinci Dönem Karne Notu Ortalamaları.....	61
II.6. Grupların 5. Sınıf, Sosyal Bilgiler Dersi Birinci Dönem Karne Notu Ortalamaları.....	62
II.7. Grupların Genel Yetenek Puanları.....	63
II.8. Grupların Tutum Puanları.....	64
II.9. Deney Deseni.....	69
III.1. Grupların Bilgi Düzeyi Erişileri.....	75
III.2. Grupların Kavrama Düzeyi Erişileri.....	77
III.3. Grupların Uygulama Düzeyi Erişileri.....	78
III.4. Grupların Sentez Düzeyi Erişileri.....	79
III.5. Grupların Toplam Erişi Puanları.....	80
III.6.1.Grupların Bilgi Düzeyi Kalıcılık Puanları.....	81
III.6.2. Grupların Kavrama Düzeyi Kalıcılık Puanları.....	82
III.6.3 Grupların Uygulama Düzeyi Kalıcılık Puanları.....	82
III.6.4. Grupların Sentez Düzeyi Kalıcılık Puanları.....	83
III.6.5. Grupların Toplam Kalıcılık Puanları.....	84
III.7. Grupların Tutum Puanları.....	85
III.8.1. Grupların Sözel Yaratıcı Düşünme Puanları.....	86
III.8.2 Grupların Şekilsel Yaratıcı Düşünme Puanları.....	88
III.8.3 Grupların Sözel Yaratıcı Düşünme Puanları.....	91

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmeyi temele alarak yapılan öğretimin erişkiye ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın Sosyal Bilgiler öğretiminde verimliliğin artırılması için gereken önlemler konusunda, ilköğretim okullarındaki mevcut uygulamalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu çalışmada, elde edilen verilerle, kaliteli çağdaş eğitim programlarının geliştirilmesine ve öğrenme-öğretme sürecini daha etkili verimli kılmak amacına yönelik çalışmalara katkı getirmesi ümit edilmektedir.

Araştırmanın planlanmasından yazımına kadar her aşamasında bana yol gösteren ve değerli yardımlarını esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ'e, Yüksek Lisans ve Doktora öğrenimim boyunca bende emekleri bulunan Prof. Dr. Özcan DEMİREL'e, Prof. Dr. Mürüvvet BİLEN'e, Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na, Prof. Dr. Yaşar BAYKUL'a, Yar. Doç. Dr. Melek DEMİREL'e, Yar. Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya ve hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca bana destek olan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK'a beni devamlı destekleyip, cesaretlendiren Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT'a ve çalışmamda yardımlarını esirgemeyen Yar. Doç. Dr. Mehmet YILDIZLAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin değerlendirilmesinde yol gösterip, katkı veren Marmara Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Esra ASLAN'a ve ölçeğin değerlendirilmesinde yardım eden öğrencilerine teşekkürü borç bilirim.

Bu arada denel işlemlerin yürütülmesinde bana her türlü kolaylığı sağlayan olağan üstü titizlik ve özveri gösteren Bolu Atatürk İlköğretim Okulu Md. Yard. Kadir DEMİREL'e, 5/A sınıfı öğretmeni Mehmet CAN'a, 5/B sınıfı öğretmeni Yunus ÇAKMAK'a, bu sınıflardaki sevgili öğrencilerime ve çalışmanın verilerinin

analiz edilmesinde yardımlarını esirgemeyen Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğretim Üyesi Yar. Doç. Dr. Dilşat MİRZAOĞLU'na ne kadar teşekkür etsem azdır.

Son olarak şu an aramızda olmayan fakat bu çalışmayı bitirmemi çok arzu eden sevgili anneme, çalışmamın her aşamasında bana manevi desteklerini esirgemeyen aileme ve raporun yazılmasında yardımcı olan kardeşim Songül EMİR'e, bu arada adını anamadığım pek çok değerli arkadaşşıma ve emeği geçen herkese yürekten teşekkürü borç bilirim.



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, denenceler, sayıltılar, tanımlar ve sınırlamalar üzerinde durulmuştur.

PROBLEM DURUM

Çağdaşlaşan toplumlar, bilim ve teknolojiye hızla ilerlemekte ve toplumdaki bireylerin bu ilerlemelere uyum sağlamaları beklenmektedir. Bunun için de bireylerin öğrenmeleri gereken davranış sayısı çoğalmaktadır. Öğrenilmesi beklenen davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi de bireyin bilgiyi ezberleme yerine kullanmayı öğrenmesine bağlıdır. Bilgiyi kullanmayı öğrenme ancak planlı eğitimle gerçekleşir.

Eğitim, farklı görüşteki eğitimcilerce değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Çeşitli eğitim tanımlarının birleştiği en önemli nokta eğitimin bir değişme süreci olduğudur. Bu süreçten geçen kişinin davranışlarında istendik yönde bir değişme olması beklenir. Eğitim "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci"dir (Ertürk:1998:2) diye tanımlanmaktadır. İnsanda davranış değişikliği oluşturmak eğitimin konusudur; çünkü eğitim" çevre ayarlaması yoluyla istendik davranış değişikliği oluşturma süreci"dir (Sönmez 1999:2). Bireyin davranışını değiştirme de geliş-güzellikten uzak bir plan içerisinde yapılmalıdır.

Eğitimin etkili ve verimli bir hale gelmesini istiyorsak eğitimde plan fikrine ağırlık vermeye ve planlı eğitimin sınırlarını genişletmeye uğraşmalıyız (Ertürk 1998:13). Bireyde geliştirilmesi planlanan davranışlar eğitim

programlarıyla sağlanabilir. Eğitim programları öğrenene ve öğretene yol gösterir nitelikte olmalıdır.

Eğitim programı “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”olarak (Demirel 1997:5) tanımlanmaktadır. Bu tanımda, belirtilen öğrenen yaşam boyu devam eden süreçte öğrenme arzusu olan bireydir. Okulda ifadesi ise, okul ve sınıf içerisinde yapılan tüm etkinlikleri, okul dışında demekle de okul çevresinde ve program dışı etkinlikleri kapsadığı söylenmektedir. Öğrenme yaşantılarının sağlanması eğitim programlarının aracılığı ile olmaktadır (Demirel 1997:5). Bu eğitim programları çağdaş gelişmeler, bireyin, istek ve yetenekleri doğrultusunda geliştirilmelidir.

Eğitim programlarının uygulamada araştırma sonuçlarına göre sürekli geliştirilmesine ise program geliştirme (Varış 1988:399) denir. Sönmez (1999:7) program geliştirmeyi" kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedef davranışları ve bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir bütün olarak tanımlamaktadır. Demirel (1997:6) ise; program geliştirmeyi” eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlarda da vurgulandığı gibi eğitim programının dört ögesi vardır. Bu öğeler; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirmedir.

Hedef kavramı içerisinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır (Demirel 1997:6). Bireyde bulunmasını istediğimiz ve eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir. Bir toplum istendik özelliklerle donanık bireylere sahip olduğu oranda istendik toplum olma özelliğini kazanır ve bu niteliğini sürdürür (Bilen 1996:2). Ertürk (1998:25) hedefi “bir öğrencinin tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli özelliktir” diye tanımlamıştır. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler

alışkanlıklar vb. olabilir (Ertürk 1998:24). Bu özelliklerden herkesin aynı anlamı çıkarabilmesi için özelliğin göstergesi olan davranışların belirlenmesi gerekir (Sönmez 1999:65). Bu özelliklere ne ile ulaşılacak sorusunun yanıtını ise içerik verir.

İçerik ile neler öğretilecek sorusunun cevabı aranıyor. Bu soru hedefe ulaştırıcı, konu içeriğinin belirlenmesiyle yanıtlanmış olur. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler içeriği oluşturur. İçerik seçiminde içeriğin hedeflere ve öğrenci davranışlarına uygunluğu önem taşır (Erden 1998:21). Seçilen içeriğin düzenlenmesinde temel ilkeler somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa doğru yapılan sıralama olarak belirtilmektedir (Demirel 1997:29). Bu ilkelere göre düzenlenmiş olan içerik ile öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine de eğitim durumları denir.

Eğitim durumları ile nasıl öğretilecek sorusunun yanıtı bulunmaya çalışılır. Bu soru hedefe ulaştırıcı, konu içeriği, ders araç-gereçleri, kaynaklar, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesiyle cevaplandırılmış olur. Bu öğelerin eğitim ortamında öğrenciye ve hedeflere uygun gelecek biçimde düzenlenip, sunulması, hedeflere tam olarak ulaşma garantisi olmasa bile, mümkün olanın en iyisini gerçekleştirmek açısından önemlidir (Bilen 1996:178). Yapılan eğitimin bir kalite kontrolünün yapılması zorunlu olduğundan değerlendirme göz ardı edilmemelidir.

Eğitim programlarında, programın son aşaması değerlendirme boyutudur. Eğitim uygulamaları ile eğitim hedefleri yönündeki davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştirilebildiğini belirleme ve bir değer hükmüne bağlama işlevi değerlendirme ile sağlanır (Koç 1981:1). Değerlendirme hedeflere ulaşma derecesini belirlemek ve elde edilen verilere dayanarak yetişiğin aksayan yanlarını düzeltmek amacıyla yapılır (Ertürk 1998:107). Programın ölçme değerlendirme ögesiyle hedef davranışların ayrı

ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü araştırılmaktadır (Demirel 1997:7). Değerlendirme sonuçları eğitim sistemine dönüt sağlar ve sistemde yapılacak yenileşme çabalarına da açıklık getirmiş olur. Bu nedenle de eğitim sistemi içerisinde çok önemli olan öğrenme ve öğretmenin doğasının değişik öğrenme kuramları açısından incelenmesi gerekir.

İnsanlar yaşamları boyunca çevreyle etkileşimleri sonucunda bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur ve öğrenme kişilerde oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir (Özden 1999:21). Senemoğlu (2000:94) öğrenmeyi” büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişim” olarak tanımlamaktadır. Öğrenme, deneyim sonucunda davranışta uzun süreli uyum sağlayıcı değişikliktir. Bu, davranışın değiştirilmesidir. Öyle ki, öğrenme, duyumsal adaptasyon, heyecanlanma, biyolojik ritimler, motivasyon veya olgunlaşmayla açıklanamaz. Öğrenme, sinir sisteminde bilgiyi depolama ve istendiğinde bunu açığa çıkarmayı içerir(Villie, Solomon, Martin, Martin , Berg, Davis 1988:1085-1095)Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde oluşan düşünce,duyuş ve davranış değişikliğidir (Özden 1999:21). Bu öğrenme doğalarını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan farklı görüşler vardır ve bunlara öğrenme kuramları denir. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları açıklamaktadır. Bir öğrenme kuramının, genelde tüm organizmalarda, tüm öğrenme birimlerinde, okul içinde ve okul dışındaki tüm durumları açıklaması beklenir(Senemoğlu 2000:99).

Öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenme türünü açıkladığından, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenme ile ilgili sorunları çözmede yeterli değildir. O nedenle program geliştirme çalışmalarında her kuram türünün ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü her öğrenme türü,öğretme süreci ve öğrencilerin özellikleri farklıdır. Bu öğrenme doğalarını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramları psikologlar ve eğitmciler

davranışçı –çağrışımsal kuramları ve bilişsel alan kuramları olmak üzere iki ana gruba ayırmaktadırlar. Senemoğlu (2000:99-100) ise öğrenme kuramlarını davranışçı- çağrışım kuramları, bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları, bilişsel öğrenme kuramları ve nörofizyolojik öğrenme kuramları olmak üzere dört grupta incelemiştir.

Davranışçılık kuramı, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder (Özden 1999:21). Geleneksel davranışçılar öğrenmenin doğası ile ilgili olarak şartlanma davranışı ve istenen tepkiyi yaratmak için çevreyi değiştirmeyi vurguluyorlar. Davranış kuramlarına uyarıcı tepki kuramları da denilmektedir (Demirel 1997:33). Öğrenmeyi uyarıcı ve tepki arasında kurulan bir bağla açıklayan davranışçı-çağrışımsal kuramlar olarak "Pavlov'un klasik koşullanma" "Watson ve Guthrie'nin bitişiklik kuramları" "Thorndike'in bağ kuramı" "Skinner'in edimsel koşullama kuramı" ve Hull'ın sistematik davranış kuramı"nı (Senemoğlu 2000:100) sayabiliriz. Davranışçılık kuramına göre öğrenmenin ilkelerini şu şekilde özetleyebiliriz.

- 1- Yaparak öğrenme esastır.
- 2- Öğrenmede pekiştirme önemlidir.
- 3- Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.
- 4- Öğrenmede güdülenme göz ardı edilmemelidir.
- 5- Öğrenme ortamına öğrenci etkin biçimde katılmalıdır.
- 6- Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi önemlidir.

Bu kuramın savunucuları, öğrenmeyi bir ürün olarak ele almışlardır (Sönmez 1999:148, Özden 1999:23-24).

Program geliştirme çalışmalarında davranışçılık kuramlarının etkisini bu günde görmek olasıdır; eğitim programında yer alan hedeflerin davranışa dönüştürülmesi ve her davranış için test maddelerinin hazırlanılarak programın başarısı hakkında bilgi toplama anlayışının temelinde de davranışçı kuramların etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerde geliştirilecek istendik davranışların

kazandırılmasında davranışçılar çok kuralcı ve adım adım yapılandırılmış öğretim yöntemlerine güvenmektedir. Davranışçı yaklaşımın günümüz eğitim programlarında da hala vazgeçilmediğini ve gelecekte de etkisinin devam edeceği söylenebilir (Demirel 1997:36-37). Öğrenme sadece uyarıcı – davranım arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç değildir. Öğrenmenin bir zihinsel yönün olduğu da bilinmektedir. Öğrenmenin bu yönüne ise bilişsel alan kuramcıları açıklık getirmeye çalışmıştır.

Bilişsel alan kuramcılarına göre öğrenmeyi, yalnızca uyarıcı-davranım bağıntısı ve şartlanma ile açıklamak yeterli değildir, çünkü öğrenmede bilme, kavrama, sezme gibi zihinsel etkinliklerde baskındır. Öğrenme hem zekanın hem de transferin bir ürünüdür (Sönmez 1999:150). Bilişsel alan kuramlarına göre, öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu akımın temsilcileri olan Gestalt okulu psikologları, Piaget ve Bruner'e göre öğrenme, kişinin davranım bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel alan kuramlarına göre davranış da değişme gerçekte, kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bilişsel alan kuramcıları daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar. Bilişsel alan kuramının öncüleri öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin ilkeler kazanmalarını tercih ederler. Bunun sonucunda da öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir. Kişinin davranışını anlayabilmek için onun karşılaştığı durumu nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması gerektiğini savunan bu kuramın temelini Gestalt psikolojisi oluşturur. Gestalt kuramcıları, zihne ulaşan verilere anlam yükleme işlemi, yani algı üzerine yaptıkları çalışmalarla öğrenmenin bilişsel yönüne işaret etmektedirler (Özden 1999:24-25). Bu kurama göre, algılama, bütünleştirme, transfer edebilme, öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurabilme, dönüt-düzeltilme, süreklilik ve sıralama ilkeleri işe koşularak öğrenme gerçekleştirilmelidir (Sönmez 1999:150, Demirel 1999:39, Özden 1999:25, Senemoğlu 2000).

Program geliştirme çalışmalarında özellikle bilişsel alan kuramcılarının iyi bilinmesi gerekir. Programın temeline alınacak öğrenme modellerinin

seçiminde bu kuramlara yer verilmesi, program hedeflerine ulaşmada ve öğrenci başarılarını yükseltmekte önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Demirel 1997:41). Okul öğrenmelerinde bilişsel alan kuramları göz ardı edilmemelidir. Bilişsel alan öğrenme kuramlarını savunanlar öğrenmeyi bir ürün olarak değil daha çok bir süreç olarak ele almışlardır (Sönmez 1999:150).

Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri içerir. Zihinsel süreçler basit bir hatırlamadan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanabilir. Bu değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktır. Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler. Bu öğrenme kuramları, öğrenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri ve yasaları ortaya koymuşlardır (Senemoğlu 2000:267). Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen öğrenme kuramlarından biride bilgiyi işleme kuramıdır.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bilgi işlem sürecine benzer biçimde oluşmaktadır. Girdiler belli bir aşamada istendik ürüne dönüştürülür ve denetlenir, yani girdiler, işlemler, çıktılar ve dönüştürme olur. Gagne ve Briggs'in görüşüne göre, çevreden gelen uyarıcılar önce duyu organlarınca alınır ve buradan duysal kayıta geçer. Duysal kayıta bilgi çok kısa süreli kalır ve kısa süreli belleğe geçer. Kısa süreli bellekte bilgi tekrarlanmazsa ve kullanılmazsa kısa sürede yok olur. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gelen bilgi kodlanır, depolanır ve uyarıcı gelince tekrarlanır. Bütün bunların sonunda dönütün kullanılması gerekir.

Öğretilen her davranış insan zihninde sekiz aşamalı evreden geçerek oluşur. Güdüleme, farkına varma, kazanma, kodlama, hatırlama, genelleme, davranma ve pekiştirme boyutları olarak toplanabilir. Gagne ve Briggs öğrenme ortamının düzenlenmesinde bu aşamaların göz önünde bulundurulmasının

gerektiğini savunmaktadırlar. Gagne öğrenmeyi insanın sinir sisteminde oluşan karmaşık bir süreç olarak görmektedir ve sekiz öğrenme türünden bahsetmektedir. Bunlar işaret öğrenme, ayırt etmeyi öğrenme, kavram öğrenme, problem çözme. Ayrıca Gagne öğrenme ürünlerini aşamalı olarak zihinsel beceriler, sözel bilgiler, tutumlar, beceriler, bilişsel stratejiler olmak üzere beş grupta toplar ve her birinin öğrenilmesi için gerekli koşulları belirtir. Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme hem ürün hem de süreçtir (Sönmez 1999:152-154, Senemoğlu 2000). Öğrenme-öğretme etkinliklerinde bilgiyi işleme sürecinin basamakları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme ürünlerine baktığımızda daha çok zihinsel becerilerle kazandırıldığını görüyoruz. Zihinsel beceriler daha çok düşünme ürünleri olduğuna göre öğrencilere düşünmeyi öğretmeliyiz. Bunun sonucunda da öğrencilerimiz çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, yapıcı, bağımsız, mantıklı ve analitik düşünmeyi öğrenmelidir.

Öğrenmenin herkes için doyurucu ve anlamlı olmasını savunan öğrenme anlayışında vurgulanan temel öğretim ilkelerini;yüksek düzeyde düşünme;konun özünün aktarılması ve derinliğine işlenmesi;öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrenmenin karşılıklı etkileşim ortamı içerisinde gerçekleşmesi şeklinde sıralayabiliriz (Özden 1999:49). Öğrenme zihinsel bir süreçtir ve düşünmeyi gerektirmektedir. Bunun içinde düşünme biçimlerinin bilinmesi gerekir.

Öğrenme, bilgiyi işleme, problem çözme gibi düşünsel faaliyetlerde insanların farklı yöntemler kullandığı araştırmalar sonunda ortaya konulmuştur. Browning(1996) insanların kendilerine ulaşan verileri işlemede analitik, kavramsal, yapısal ve sosyal olmak üzere dört ayrı tarz kullandığını ifade etmektedir. Yaratıcı düşünmenin her dört düşünme biçimini bir araya getirmekle gerçekleşeceğini ve başarılı bireylerin her dört biçimde düşünen insanlar olduğunu vurgulamaktadır (Aktaran: Özden 1999:77).

Geleneksel okullardaki öğretim, çoğunlukla bilginin öğrenciye aktarılması ve bu bilginin ezberlenmesiyle sınırlı kalmaktadır. Okul programları

düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirici içerikten yoksundur. Öğrencilerde düşünme yeteneği gelişmediğinden ya da eksik kaldığından öğrenciler nasıl düşüneceğini ve depoladığı bilgiyi nasıl geri getireceğini bilmemektedir. Ayrıca eğitim programlarımız iletişim becerileri, ekip çalışması, sezgi, yargıda bulunma, hayal gücü yeteneklerini geliştirme ve test etme araçları yönünden yoksundur. Ders konuları ve işlenişi güncel olmayan düşünme kalıplarına göre yürütüldüğünden yeni düşünme biçimleri okullarda ihmal edilmektedir. Ders içerikleri düşünme biçiminin yansıması veya düşünce sistemi olarak değerlendirilmeyip, yüzeysel ele alındığından entellektüel gelişme olmamakta ya da sınırlı kalmaktadır (Özden 1999:87-88).

21.yüzyılda bir bireyde olması gereken bu yeterlikler, çocukların erken yaşlardan itibaren okullarda eğitilmesi ve okul öncesi eğitim kademesinden itibaren okullarda eğitilmesi ve okul öncesi eğitim kademesinden itibaren, her eğitim kademesinde pekiştirile pekiştirile kazandırılmasıyla mümkündür. Bu yeterliliklerin temelinde de üst düzey düşünme vardır. Bu sebeble öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversitelerin ilgili fakültelerinde, öğretmen adaylarına, alan derslerinin yanı sıra, öğrencilerine bu üst düzey düşünme yeterliklerinin nasıl kazandırılacağı da öğretilmelidir. Türkiye’de de üst düzey düşünme yeterliliğine sahip bireylerin çoğalması için sınıftaki öğrencilerin “lideri” durumundaki öğretmenlere bu yeterliklerin öncelikle kazandırılması gerekir. Bunun için de öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarında, “üst düzey düşünme” de yeterlilik kazandırma, tüm derslerin odak noktası haline getirilmelidir. Kişinin kendi düşünmesinin farkında olması, eleştirci ve yaratıcı düşünme, düşünme süreci, ana düşünme becerileri, içerik alan bilgisi gibi beş boyutu olan düşünmenin, yapılan tanımları da, bu boyutların paralelinde değişiklik göstermektedir. Düşünme bilgilerin, becerilerin veya süreçlerin ve tutumların, bir bileşimidir. Bilgi toplumu bireylerinde bulunması istenilen yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği, kendi kendini idare etme yeterlikleri, bireylere üst düzey düşünme becerisi kazandırılarak sağlanabilir

(Bademci 1997:92-95). Üst düzey düşünme becerileri problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme adı altında toplanmaktadır.

Okulların genelde bilgiyi aktardığı, düşünme becerilerini geliştirmedeği yoğun bir şekilde dile getirilmektedir. On beşinci Milli Eğitim Şurası raporunda ders konusu ve öğretim yöntemlerinin “.....bilgiyi aktarma yerine öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama yorumlama ve uygulayabilme olanağı verecek, problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak” şekilde düzenlenmesi önerilmektedir (MEB 1996:107). Eğitimde yapılacak yeni düzenlemelerin öğrencilerin entellektüel gelişimine fırsat verecek şekilde olması gerekiyor. Eğitim sistemi öğrencilere potansiyellerini geliştirme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak niteliklere sahip olmalıdır.

Düşünme öğretimin de ana öğelerinden olan problem çözme, kalkınmış ve hızla kalkınmakta olan ülkelerin yıllardır eğitim yoluyla kendi vatandaşlarına kazandırmak istedikleri ve kazandırdıkları üst düzey düşünme becerilerinden birisidir. Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu veya bir başka tanımla, herhangi bir hedefe ulaşmak için çaba harcanılan ve o hedefe ulaşmak için de çeşitli yolların bulunulması zorunlu olan bir durumdur. Problem çözme becerisinin kazandırılmasında, değişik problem türleri hazırlanarak, onların üzerinde alıştırma yapmasının etkisi büyüktür. Yaratıcılıkta da anahtar süreç olan problem çözmenin öğretilmesinde, değişik yöntemler ve teknikler kullanılabilir. Bu yöntemler içinde en etkili olduğu düşünülen bilimsel yöntemin, öğretmen ve öğrenciler tarafından problem çözmede kullanılması önerilir. İster problem çözme, isterse eleştirci düşünme veya yaratıcı düşünme olsun, bir bireyden herhangi bir konuda “üst düzey düşünmesi” istenilirse, öncelikle o bireye o konu hakkında sağlam bir bilgi temelini oluşturulması veya kazandırılması gerektiği asla unutulmamalıdır. Üst düzey düşünme becerilerini geliştiren bir başka düşünme de, eleştirci düşünmedir. Eleştiri, bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerlik ve güvenilirlik açılarından inceleme,

yargılama ve değerlendirme işidir. Eleştirci düşünmede, bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü şeklinde tanımlanabilir. Eleştirci düşünmenin etkili bir şekilde kazandırılması için okullarda, öğrencilere problem tanımı, denence kurma, denencenin test edilmesi, çıkarsama yolları ve sonuç çıkarma ve kontrolü süreçleri öğretilmelidir. Üst düzey düşünme becerileri içinde, yaratıcı düşünme ve dolayısıyla yaratıcılık, son zamanlarda dünyada üzerinde en çok çalışılan konuların başında gelmektedir. Yaratıcılık bir kişinin uzmanlar tarafından bilimsel, estetik, toplumsal, veya teknolojik değer olarak kabul edilen, yeni ve orijinal fikirler, buluşlar, sanat eserleri, iç görü üretme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Okullarda öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmede değişik yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Bunlar; problem çözme yöntemi, tartışma yöntemi, soru-cevap yöntemi, yüzleştirme teknikleri, özelliklerin listelenmesi, sinektik, birleştirme tekniği, beyin fırtınası, karakteristik özelliklerin sıralanması yöntemi, yatay düşünme ve PO morfojik analiz (Bademci 1997:96-101) olarak sıralanabilir.

Bu araştırmanın konusu olan Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünme nasıl öğretilir? sorusunu yanıtlayabilmek için yaratıcılık kavramını açıklamalıyız. Yaratıcılık her bireyde var olduğu kabul edilen yaratmaya iten farazi yatkınlık. Yaratma zeka, düşünce ve hayal gücünden yararlanılarak “o zamana kadar görülmeyen yeni birşey ortaya koymak “, yapmak; bir şeyin olmasına ortaya çıkmasına yol açmak, sebep olmak eylemi olarak açıklanmaktadır (TDK 1998:2395-2396). Yaratıcılık kavramının bu gün tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Yaratıcılıkla ilgili olarak psikoanalitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli yaklaşımlarla çeşitli modeller geliştirilmiş, halen yaratıcılığın boyutları, özellikleri objektif bir şekilde ortaya konulamamıştır (Yontar 1993:17). Yaratıcılık, olanın ve yapılanın bütünleşmiş mantıksal bir çelişkisidir. Ayrıca yaratıcılık pasif bir cevap verici, saldırgan bir alıcı, aktif bir hareket ediciyi dünyamızla esnek bir karşılaştırmacıdır. Yaratıcılık yeni bir bakış açısı, yeni çözümler, yeni direktifler bulunmadaki

kutupların bütünleşmesi ve özümşenmesidir. Beynimizin sol yanıyla sağ yanının; mantıksal yönümüzle, sezgisel yönümüzün bütünleşmesidir (Young 1985 :77-87).Yaratıcılık; yaratıcı süreç, yaratıcı ürün, yaratıcı birey ve yaratıcı durum boyutları tam anlamıyla açıklandığında kavramsal bir bütünlükten söz edilebilir. Yaratıcılık "her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda başyapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimi" dir. Yaratıcılık genelde özgür ve demokratik ortamlarda ortaya çıkmaktadır. San yaratıcılığı "daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüş şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler, yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi"olarak (San 1993:72) tanımlanmaktadır.

Yaratıcılık yetisinin beyinsel bir güç olduğu kabul görmektedir. Ned Herrmann beyni dört çeyrek küreye bölüyor ve her bölümde ayrı özelleşmiş alanlar olduğunu ve her birinin kendine özgü bir dili, anlayışı, değerleri, yetileri ve bilme-tanıma yolları olduğunu belirtiyor. Sol beyinde, mantıksal çözümleyici, planlı, örgütlü, ayrıntılı ve ardışık düşünme biçimleri yer almaktadır, yani bilimsel düşünme biçimleri söz konusudur. Sağ beyinde ise; coşkusal, kişiler arası, duygulara dayalı, devim-duyumsal, gizemli, sezgisel, birleşimci, bütünsel ve birleştirici düşünme biçimleri bulunmaktadır, kısaca sanatsal düşünme biçimleri de denilebilir. Hem bilimsel araştırma süreçlerinde hem de sanatsal yaratmada da her iki beyin yarım küresinin düşünme süreçleri aynı biçimde yer almaktadır(San 1993:74-79).

Yaratıcılık "bireylere çekici gelen sihir, deha, üstün yeteneklilik vb. kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliği" olarak bilinmektedir (Samuray 1981).Yaratıcılık alanında sistemli eğitsel çalışmalar yeni bir çalışma alanıdır. Sorun olarak karmaşık, kavram olarak iyi tanımlanması gereken, sonuç olarak da yaşamsal özellikler gösteren yaratıcılığı ölçme konusu kilit sorun olarak görülmektedir. Yaratıcılığı ölçmek için başarı sıralaması, değerlendirme sonuçları zeka, kişilik ve yaratıcılık testi sonuçları kullanılabilmektedir.

Yaratıcılık testlerinden kullanım alanı en yaygın olan Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testidir. Torrance'a göre yaratıcılık;" sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama,daha sonrada sonucu başkalarına iletme" (Sungur 1997:13,Rıza 1999:3). Bu tanımda görüldüğü gibi yaratıcılık bir tür problem çözmedir.

Vernon ve diğerlerine göre yaratıcılık "insanın toplumsal, moral, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni görüşleri, buluşları yada güzel nesneleri üretme kapasitesidir" (Arık 1990:15). Arık ise yaratıcılık ve özgünlüğü birlikte değerlendirerek tanımlar. Arık yaratıcılığı "yaratıcılık ve orijinallik sade ve bilinen olguları ve prensipleri, isteklerin daha etkili bir şekilde tatmin edilebileceği yeni ilişkiler içinde bir araya getirme süreci" olarak tanımlamaktadır (Arık 1990:48). Bu tanımda yaratıcılık bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Yontar yaratıcılığın en az dört boyutlu düşünülmesi gerektiğini savunur ve yaratıcı süreç, yaratıcı ürün yaratıcı birey yaratıcı durum olarak sıralar. Yaratıcı davranışın ortaya çıkması için bir durum olmalıdır. Toplumsal, kültürel ve fiziksel çevre yaratıcı davranışların ortaya çıkmasını sağlayabildiği gibi engelleyebilir (Yontar 1993:17).

Yaratıcılıkla ilgili çalışmalarda, yaratıcılık kavramının tanımlanması ile ilgili denemeler yakınsak-ıraksak düşünme kavramlarını, yaratıcı kişiliğin özelliklerini yaratıcılıkla zeka ilişkisini ve yaratıcılığın nasıl geliştiği sorularının yanıtını içermektedir. Arık, yakınsak düşünceyi" yalnız tekbir doğruya bağlı olarak ve mevcut bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünce tarzıdır. Öğrenciler doğru olarak görünen ve kültürel normlarla uyuşan çözümleri bulmaya çalışırlar. Bütünyle yakınsak düşünceye dayanan bir birey büyük bir ihtimalle hayal gücü olmayan bir bireydir. Bu bireyin yaratıcı üretime katkısı çok az olacaktır" (Arık 1990:69) şeklinde tanımlamaktadır. "İraksak

düşünceyi ise mevcut bilgiye dayanılarak cevapların üretilmesidir. Bu cevaplar yeni tek veya yaratıcı olarak değerlendirilme yeteneğindedirler” (Arık 1990:70) tanımlamaktadır.

Guilford ıraksak düşünme için gerekli sekiz temel yeteneği şöyle sıralamaktadır:

1. Probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme,
2. Düşüncelerde akıcılık gösterme ya da başka bir deyişle çok sayıda işe yarar düşünce üretebilme,
3. Alışlagelmişin dışında, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme,
4. Bir düşünceden diğerine rahatlıkla geçebilme,
5. Bireşim yeteneğine sahip olma,
6. Çözümleme yeteneğine sahip olma,
7. Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme,
8. Değerlendirme yapabilme” (Yontar 1993:19).

Yaratıcı birey problemin farklı yönlerini görerek alternatif çözümler üretebilir. Bu özelliğe çok boyutlu düşünme ya da ırksak düşünme adı verilmektedir. ırksak düşünme belirli bir probleme çok sayıda çözüm üretebilmedir. Tek boyutlu düşünmede ise verilerin yönlendirdiği mantıklı, en iyi tek çözümü bulma önemlidir. Yaratıcılık değişik durumlarda esnek, akıcı, özgün alışılmıştan farklı bir şekilde düşünmeyi kapsar (Senemoğlu 2000:545).

Yaratıcı bireylerin zekaları ile yaratıcılıkları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yaratıcı bireyler araştırmacı düşünme yeteneğine yani düşünme biçimlerinde esneklik, orijinallik ve akıcılık vardır. Düşüncelerde esneklik ve çeşitlilik beklenir. Orijinal düşünce ürününün yeni ve benzerlerinden farklı olması beklenilir. Akıcılık ise, düşünce ürünlerinin sayısal olarak farklılığıdır. Ayırıştırıcı düşünce yeteneği olanlar, aynı durum için birden fazla çözüm yolları önerebilir (Erdem-Akman 1995:221). Eğitimde önemli yeri olan yaratıcı düşünmenin değişik yaratıcı düşünceye ilişkin kuramlar açısından incelenmesi gerekir.

Yaratıcılık alanında çağdaş yaklaşımlardan psikoanalitik görüş yaratıcılığının kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verimleriyle, en çok ilgilenen bir yaklaşımdır. Psikoanalitik kuramına göre; yaratıcılık habersiz gelişmektedir. Bu alanda yaratıcılığın nasıl belirlendiğine dair farklı görüşler ileri sürülmüştür. Ancak; çeşitli psikoanalitik görüşler, genellikle yaratıcılığın ilk çocukluk sürecinin bir ürünü olduğunu belirtmektedirler (Bergquist 1999, Aktaran:Genç: 2000:18).

Yaratıcılık, insan yapısının olumsuz yönlerinden oluşur; bireyin iç çatışmalarının ve saldırgan enerjisinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesidir; bilinmeyen iç güdüsel dürtülerle atılğanlığın ürünü olarak ortaya çıkar (Ülgen 1990:11, Cengizhan 1997:10).

Psikoanalitik görüşün temsilcisi Freud yaratıcılığın içsel çatışmalardan kaynaklandığı görüşündedir. Freud çocukluk yaşantılarının yaratılan ürünün içeriğini önemli ölçüde etkilediğine inanmaktadır (Geçtan 1990:195, Genç 2000: 18). Freud yaratıcılığı topluma zarar verecek “libido” enerjilerine karşı genç yaşta bilinç altında yer alan çatışmalarına bir savunma aracı olarak görür. Freud’un görüşü yaratıcılıkta ve ruhsal bozukluklarda kullanılan öncül önermelere dayanmaktadır. Freud yaratıcılığı tüm insanlarda az çok bulunabilecek bir yetenek yerine bilimsel olmayan birkaç alana yakıştırmaktadır. Freud yaratıcılığı küçümsemekle birlikte bu yeteneğin çocukluk devresinde yer alan oyunların bir devamı olduğu inancındadır (Yavuzer 1994:53-54).

Psikoanalitik yaklaşımda Slochower (1974) yaratıcı sürecin aşamalarını iki aşamada incelemiştir. Bilinç altı ve esinlenmeyi ilk aşama olarak kabul etmiştir. Yaratıcı süreç bir düş, düşlem ya da derin düşünceye dalmada, herhangi bir yerde, bir zamanda ortaya çıkabilmektedir. Simgencilik ve bilinç ötesini ikinci aşama olarak ele almıştır. Sanat ve kültürde yaratıcı süreci simgeye dönüştürme zorunludur. Simgencilik ve yaratıcılık işlevleri, yaratıcı süreç içerisinde bilinç altının rolüne bağlıdır. İnsanın simgencilik gereksinmesinin nedeni fiziksel yaşamda tam doyuma erişememesinden ileri gelir (Yavuzer 1994:56).

Ernest Kris (1952) yaratıcılık sürecini, yaratıcılığın esinle ilgili aşaması ve özenli, ayrıntılaşmış aşaması şeklinde iki aşamada incelemiştir. Kris daha çok birinci aşama üzerinde durmaktadır. Bu aşamada egonun geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine geri dönüşe izin vermek için, düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiği görüşündedir. Birincil süreç, düşünme dürtü yönelimli, fakat organize olmamış dominant öncesi yapıdadır. Bu düşünme türü anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması, zevk verici olduğundan yaratıcılığa götürür. Kris geçici olarak mantıksal ve rasyonel düşünmenin kaldırılmasının gerekliliğine inanmaktadır (Sungur 1997:35).

Psikoanalitiklerden Lawrence Kubie'de bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Ona göre korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönleri yaratıcı üretimi sınırlandırmaktadır. Yaratıcı birey çevresinin bilincindedir; önceden, seçmeden bilgiyi alır ve kabul eder. Gerçekliği indirgemekten kaçınır. Tam aksine kulak ile görür, ağzı ile hissederek, kalbi ile dinler. Formları işitir ve vücudu ile konuşur (Sungur 1997:35).

Humanist yaklaşımı benimseyen psikologlar yaratıcılığın insanın olumlu yanları ilgili olduğu görüşündedir. Bu kurama göre insanlar yaratıcı ifade için önemli güçlerle doğarlar; uygun bir ortamda bu güçler her bir insanda tam olarak gelişir. Yaratıcılığı çatışma engellemektedir. Bireyin ifadesinin kabul edilmesi onun yaratıcılığını olumlu yönde etkilerken başarısının olumsuz yönde değerlendirilmesi yaratıcılığı olumsuz olarak etkilemektedir (Maslow 1970:36) Humanist psikologlar herhangi bir yaratıcılığı desteklemezler, ancak kişilerin kendilerini bulmalarına yardım ederler, aynı zamanda insanı ve doğayı yücelteni desteklerler. Olağan üstü yetenekleri olanlar, özel eğitimle üstün sanat yapıtları ortaya çıkarırlar. Tüm insanlık için, üstün yeteneği ve öz doyumunu sağlayacak türde yaratıcılığa gereksinim vardır (Yavuzer 1994:71-72).

Humanist kuramcılardan Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği, dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı, diğer yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının ortaya çıkışı olarak

tanımlar. Rogers bireydeki bazı koşulların yaratıcılıkla bir arada bulunduğunu söylemektedir. Örneğin; deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ve elemanları ve kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi. Rogers boş zamanlarımızda bile pasif ve toplu eğlence biçimlerini seçmekte olduğumuzu belirtmektedir. Rogers'a göre eğitim sistemi, okulu bitirmiş elemanlar yetiştirmekte, bilimsel alanlarda yararlı kuram geliştirip bunu denencelerle sınavanlardan çok, büyük bir kadro araştırma teknisyenliği yapmaktadır (Sungur 1997:38-39).

Humanist yaklaşım yaratıcı yaşamı kendini gerçekleştirmenin gelişimiyle açıklamaya çalışır. Bir şekilde bireyin seçimleri belirginleşir ve kesin hale gelir. Birey kendisinden beklenileni ve yaşamdan ne beklediği konusunda karara vardıktan sonra benzeyebileceği modeli aramaya başlar (Aslan 1994:25).

Humanist psikologlar herhangi bir yaratıcılığı desteklemezler, kişilerin kendilerini bulmalarına yardım ederler. İnsanı ve doğayı yücelteni desteklerler. Yaratıcı verime karşı olmamakla birlikte insanlık niteliğini daha önde tutma değerlendirme ve geliştirmeyi savunurlar. Ayrıca insanlığa zarar verici yaratıcılığa ve yaratıcı ürünlere karşıdır. Bu tarz ürünleri oluşturanlarda bu kuramı destekleyenler tarafından alt düzeyde yaratıcı olarak niteledirilmektedirler (Yavuzer 1994:71-75, Aslan 1994:25).

Humanist kuramcılardan Maslow, özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı kişilik özelliklerinden ayırmıştır. İkincisinin olağan yaşamda geniş ölçüde ortaya çıkan ve kendini büyük bir eserden çok bir mizah ya da herhangi bir şeyi yaratıcı biçimde yapma olarak tanımlamıştır. Maslow, yaratıcı sözcüğünü bir ürün, karakter, bir etkinlik, bir süreç ve tutum olarak düşündüğünü söylemiştir. Maslow'a göre yaratıcı birey, bir çocuğun gördüklerini görebilir. Önemli olan bu bakış açısını yakalayabilmesidir (Sungur 1997:40-41).

Çevresel kavramcılara göre yaratıcılık, nitelikli deneyimlerle öğrenilmiş davranışlardır; problem çözmede özgün bir yol bulmaya işaret eder. Doğal

olarak ortaya çıkan yaratıcılık, bu davranışların desteklenmesi ve bireyin yaratıcı olması için eğitilmesi ile sağlanabilir (Ülgen 1990:11). Problem çözmedeki denemeler, söz konusu sorunu çözebilecek ortam bulununcaya kadar devam eder. Yaratma süreci burada önceden kazanılmış imgelerin zihindeki düzeni olarak görünmektedir. Yaratıcı birey, sonradan yeni sorunlar karşısında kullanmasını bildiği çok sayıda imgeleri ve tiplerini kazanır (Denktaş 1993:40).

Uzak çağrışımlar testini geliştirmiş olan Mednick; bireyin yaratıcılığının onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olduğunu öne sürmüştür. Örneğin “masa” denildiğinde düşük düzeyde yaratıcı kimseler büyük bir olasılıkla “sandalye” gibi kalıplaşmış tepkiler verir. Daha yaratıcı olanlar ise genel bir tepkide buluna bildikleri gibi aynı zamanda “su” gibi uzak tepkilerde gösterebilirler (Busse 1980:91-103, Aktaran:Sungur.1988:26).

Bilişsel-gelişimsel kuramcılardan Kelly’in kişilik teorisinin felsefi temelini “yapısal değişkenler” oluşturur. İnsanlar kendi oluşturdukları kalıplarla “kişisel yapılar” adını verir. Yapı kişinin dünyayı yorumlamasını ve inşaa etmesini sağlayan düşünceler grubudur. Yapılar yaşadığımız deneyimlerimizi tanımladığımız, dünyayı organize etmemize ve sınıflandırmamıza yarayan cümlelerdir. Burda önemli olan kişinin olayları anlama ve yorumlamasıdır. Bu kuramla ilgili bir başka kavramda şemalardır. Bu kavram Piaget’in geleneksel bilişinden, düşüncelerin gelişmesinden kaynaklanmaktadır. Safran çalışmasında kişiler arası şema kavramını, kişinin kendisi ve diğerleri arasındaki ilişkiyle genelleştirerek sunmaktadır (Aslan 1994:26-27).

David Feldman, Piagenin zihni gelişim basamakları ile yaratıcı başarıma arasında aşağıdaki benzerlikleri bulmuştur.

- 1- Çözümüne tepki çoğu kez sürprizlerden birisidir.
- 2- Çözüm birkez başarıldı mı açık ve anlaşılır görülür.
- 3- Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu olur.
- 4- Çözüm bir kere başarıldı mı önemi kalmaz olur.

Feldman yaratıcılığı zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görür (Sungur 1997:41).

Karmaşık kuramlara baktığımızda Jaques Hadamard ve Graham Wallas'ın yaratıcı süreçte dört adım önerdiklerini görüyoruz.

- 1- Hazırlık Dönemi : Bir soruna bilinçli sistematik ve mantıksal yaklaşımı içerir (Sungur 1997:41)
- 2- Kuluçka Dönemi : Hazırlık safhasını takip eder. Bilinç kontrolü bulunmadığından yeni sentezler ve orijinal bazı görüşler ortaya çıkar.
- 3- Aydınlanma Dönemi : çözüm kişinin zihninde canlanır ve bir önceki dönemde elde ki bilgiler arasında çeşitli sentezler yapan kişinin çözümü bulduğu dönemdir.
- 4- Sonuçların Doğrulanması : Bilinçli ve akılcı bir dönemdir. Daha önce bulunan çözümlerin aksaklıkları giderilip, doğrulukları tekrar gözden geçirilir (Hilgard, Atkins 1967:385-386 Aktaran:Aslan 1994:28-29).

Gestalt psikolojisi, bir bütünün algılanması ile ilgilenir. Max Wertheimer, yaratıcılığa Gestalt penceresinden bakmaktadır. Wertheimer, orijinal bütünlüğünü kaybetmeksizin bütünü parçalara bölmenin yaratıcı düşünmenin önemli bir yönü olduğuna inanmaktadır. Teorisinin önemi; süreci aşamalı bir sırada görmek yerine bir bütün olarak vurgulanmasıdır (Bergquist 1999; Aktaran:Genç 2000:20).

Gestalt kuramına göre yaratıcılık yerine “üretken düşünce” ya da sorun çözme kavramları kullanılmaktadır. Wertheimer, yaratıcı üretken düşünce biçimini sürekli ve devamlı kullananları toplumun üstün yetenekli kişileri olarak tanımlamaktadır. Bu kişiler olayların esasını ararlar ve yapısal gerçeklere yöneliktirler. Düşüncede zihinsel yetenekleri merkezileştirilip, yeniden örgütlerler ve tekrar merkezileştirirler (Aslan 1994:32-33). Wertheimer, yaratıcı düşünmenin yalnız zihinsel problemlere özgü olmadığını, toplumsal ilişkilerde de geçerli olduğunu belirtir (Genç 2000:20).

Yetenekli öğrenciler için hazırlanan programların temel amacı yaratıcılığı geliştirmektir. Ancak yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmek için uygun eğitim programları hazırlamak ve yaratıcı düşüncenin doğasını anlamak gerekir onun içinde yaratıcı düşünme modelleri gözönünde bulundurulmalıdır. Yaratıcı düşünme modelleri genel olarak iki temel varsayım üzerine odaklanmaktadır. Bu varsayımlardan birincisi, yaratıcı düşüncüyü bilinçdışı ve kontrol edilmeyen bir olgu olarak görmektir. Bu yaratıcı düşünce anlayışı kavrayışın ve dünya deneyimlerinin önemini özellikle vurgulayan modellerde görülebilir. İkinci varsayım, yaratıcı düşüncüyü doğrudan ve kontrol edilebilir bir olgu olarak görmektir. Bu model benzeşik sebeplendirme gibi mekanizmaları kullanarak elde bulunan bilginin işlenmesine önem veren bir yapıya sahiptir (Mumford 1998: <http://globalvgw.2.global.epnet.com>). Bilinçsiz ilişkilendirmeler modeli; bilinçsizliğin önemini vurgulayan bu yaratıcı düşünme modeli “aha” tecrübelerini diğer fikirlerden ayrılma noktası olarak kabul ediyor. Bu görüşe göre belli bir hazırlık veya kuluçka döneminden sonra problem aniden çözüme kavuşmaktadır. Bir başka şekilde tanımlayacak olursak, geçmiş deneyimlerin soyutlanmaları birbirleriyle ve diğer uygun durumsal ipuçları ile ilişkilendirilmek için bir araya getirilerek problem çözme uygun şemaların harekete geçmesi ile mümkün olur. Bunu gerçekleştirebilmek için iki yoldan biri seçilebilir. Uygun davranışların hemen uygulanması ya da ilgili konularla bağlantıların yaygınlaştırılması ile mümkün olur (Mumford: <http://globalvgw.2.global.epnet.com>).

Bilinç benzerlikleri modeli; bilinç benzerlik mantıklandırmasını vurgulayan yaratıcı düşünme modelleri etkiyi yaratıcı düşüncenin gerekli bir yönü gibi görmez, onun yerine bilgi yönetimini, kişinin aktif bilinçli edinimini ve bilginin temel önemini vurgular. Bu model insanların sahip oldukları bilgiyle ne yaptıklarının önemli olduğunu savunur. Böylece, yaratıcı düşüncüyü gerekli işlemler ve insanların bu işlemleri yaparken kullandığı strateji ve operasyonlar bağlamında anlamaya çalışır. Bu modele göre; problem yapılandırma, bilgiyi toplama, organize etme, birleştirme ve tekrar düzenleme, düşünce üretme düşünce değerlendirme, uygulama, planlama ve gözlemi kapsar biçimde yaratıcı

problem çözmede yer alır (Finke, Ward, Smith 1992). Bu işlemler içinde tutarlı bir şekilde birleştirme ve düzenleme en önemlisi olarak görülür; çünkü, var olan bilgi yapılarının birleştirilmesi ve tekrar düzenlenmesi sayesinde düşünce üretimine temel sağlayan yeni fikirler üretmek mümkün olur. Belli işlemleri yerine getirirken doğru stratejilere baş vurmak önemlidir. Birleştirme ve tekrar düzenleme, dolayısıyla yaratıcı düşünce, sonunda kişinin açıkca ilişkileri araştırdığı ve bu soyut ilişkileri yeni fikirler üretmede temel olarak kullandığı yer olan benzer mantıklandırmaya dayanır. Düşünce üretiminde ki ayrı düşünme yoluyla bu yeni fikirlerin detaylandırılması ve sonra bu düşüncelerin değerlendirilmesi ve uygulanması yaratıcı düşünceyi yaratıcı problem çözme haline getirir.

Bütünleştirici model;yaratıcı düşüncenin hem bilinçli hem de bilinçsiz mekanizmaları kapsadığını ileri sürmektedir. Bu model iki önemli noktaya önem vermektedir. Birincisi, bu model bilgi, temel kavramlar ya da basit ama önemli fikirlerin kullanımı ile işletilebilir. İkincisi, zihinsel işlemler, bu karmaşık yapıların işletmesinde kullanılabilir. Bu model sadece bilginin önemini vurgulamaz, aynı zamanda bilinç sürecinin bir kere başladıktan sonra yaratıcı düşüncenin üst düzeyde idare edildiğini varsayar. Birleştirme ve yeniden düzenleme ile ilgili bilginin, uygun süreçlerin ve bu bilgiyi anlamak ve düzenlemek için uygulanabilir kavramların oluşturulmasına bağlıdır. Bunun içinde değişik stratejilerin işe koşulması gereklidir ve stratejilerin esnek kullanımı yaratıcı düşünce için zorunludur. Bu modele göre, uygun bilgi biriktirilmezse , bu bilgi uygun olarak yapılandırılmazsa birleştirme ve yeniden düzenleme yoluyla uygulanabilir yeni düşünceler yaratılamaz. Bu nedenle de öğrencilerin gerçek bilgiyi öğrenmelerine yardım eden temel bilginin eğitimsel faaliyetlerle sağlanması ve bunun üzerine yeni fikirlerin oluşması için ortamlar hazırlanmalıdır.

Sonuç olarak, yeni kavramların meydana gelişini açıklayan problemler öğrencinin gelişim düzeyine göre derecelere ayrılmalıdır.Öğrenciler yeni kavramların yansımaları etrafında fikir üretmeye teşvik edilmelidir ve

öğrencilerin yeni fikirleri yaratmayı öğrenmelerinde yardım edilmelidir. Hazırlanacak olan eğitim programlarda yaratıcı düşünme potansiyelini artıracak uygulamalara yer verilmelidir (Mumford 1998 :<http://globalvgw.2.global.epnet.com>). Eğitim ortamı yaratıcı düşünmeyi destekleyici olmalıdır, engelleyici unsurlar ortamdaki kaldırılmalıdır.

Yapılan araştırmalar geleneksel eğitim ortamının yaratıcı düşünmeyi destekleyici olmaktan çok engelleyici olduğunu göstermektedir. Torrance(1971) öğretmen tutumu açısından yapmış olduğu bir araştırmada "Amerikalı "zenci", Batı Samoalı, Malezya'da Malezyalı, Çinli İngiliz ve Tamilli, ayrıca Hintli, Yunanistanlı, Almanyalı ve Filipinli öğretmenlerden toplanan verilere göre Amerikalı, Alman ve İngiliz öğretmenlerin ideal öğrenci tipi, uzmanların "üretken yaratıcı şahsiyet" olarak tarif ettikleri tipe benzemektedir (Arık 1990:11). Uzmanların ölçüt olarak aldığı ideal öğrenci tipi düşüncelerini cesaretle ortaya koyan düşünce ve yargılarında bağımsız, uğraştığı işe tam anlamıyla kendini veren, işle sürekli ilgilenen, sezgileri güçlü, ısrarcı, otoritenin söylediğini kabul etmek istemeyen, otorite yargılarına karşı çıkabilen bireylerdir (Arık 1990:11). Ülkemizdeki öğretmen yaklaşımları üzerinde bu konuda yapılmış bir çalışma olmamakla birlikte geleneksel öğretmen tutumunun yaratıcı öğrenci tipini idealize ettiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcı olup olmadığını öğrenmek için göz önünde bulundurmaları gereken faktörleri şu şekilde ele alabiliriz.

a- Bilgi birikimi; yaratıcılık için bir zemin oluşturur, aksi halde yaratıcılık sınırlı kalmaktadır. Gerçekte yaratıcılık, yokluktan ortaya çıkan veya hiçten icat edilen bir şey değildir. Kişi ancak önceki bilgi, becerisine dayanarak yaratıcı olabilmektedir. Bireyin yaratıcılığı gerektiren alanla ilgili varolan bilgilerle ötesine giderek yeni şeyler bulması mümkün olacaktır. Böylece de yaratıcılığın gereği olan farklı alanlar arasında ilişki kurma olanağı ortaya çıkacaktır.

b- Akıcılık; belli bir süre içerisinde çok sayıda kabul edilebilecek düşünce, çözüm veya alternatifler üretmektir.

c- Esneklik; üretilen düşünce, çözüm veya alternatiflerde çeşitliliktir. Olaylara çok yönlü bakış açısı geliştirmedir. Yaratıcılık düşüncede çeşitlilik ve olaylara farklı açılardan bakmayı gerektirir.

d- Özgünlük; özgünlük veya orijinallik, zihinsel enerji gerektiren bir özellik olup, ortaya çıkan düşünce yeni ve az rastlanır olmalıdır. Başka bir deyişle, cevaplar alışılmışın dışında olmalıdır.

e- Düzene sokmak; olayları kriterlere göre sınıflandırmak ve düzenlemek yaratıcılığı yansıtır. Değişik bilim dallarında yapılan sınıflamalar yaratıcılık ürünü bir eserdir. Düşüncelerini düzene sokan kişiler diğer insanları daha kolay ikna edebilirler.

f- Geliştirmek; varolan düşünceyi olduğu gibi kabullenmek yerine, daha da ileriye götürerek geliştirmektir. İnsan düşüncesinin hiçbir zaman son şeklini almadığına inanmak, geliştirme ve değiştirme çabalarını doğurmaktadır.

g- İletişim becerileri; yaratıcılık açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü düşünceler, insanların kendilerinden çok, başka insanlar için üretilmektedir. Düşünceler iyi ve güzel bir şekilde aktarılmadıkça hiçbir önem taşımamaktadır.

h- Eleştirel analiz; yaratıcılıkta çok fazla önem taşımamaktadır. Eleştiri, var olan düşüncenin eksik yönlerini tamamlama çabalarını kapsamıyorsa yaratıcılık açısından fazla bir önem taşımaz. Yaratıcılık kişilerin yıkıcı olmalarından çok yapıcı olmalarını ister (Rıza 1999:8-11).

Sonuç olarak yaratıcı öğretmen, problem çözen, uyum sağlayan, malzeme ve düşünceleri sınıf ihtiyaçlarını karşılayan kişidir. Yaratıcılık hiçbir şeyden bir şey çıkarmak değil diğer öğretmen ve kişilerin ne yaptıklarını görüp ve bunları kendi öğrencileri için uygun şekle dönüştürüp kullanmak yaratıcılıktır. Yaratıcı öğretmen aynı zamanda ilginç, heyecanlı, teşvik edici sınıf ortamı sağlar ve ileriye düşünüp planlar öğrenmeyi öğrencileri için anlamlı hale getirmeye çalışır. Bunun yanı sıra öğretilecek bilgi ya da davranışın hep yeni farklı ilginç yollarını arar, birçok öğretim yöntem ve malzemelerini ders planında birleştirir. Öğrencilere dersi dersi ilginç kılmak için sürekli yeni ve farklı şeyler yapmaya çalışarak bir önceki günün dersinden farklılık meydana getirir. Her şeyi eğlenceli hale getirmeye çalışır. Yaratıcı

düşünmeyi gösteren öğretmenler öğrencilerini yaratıcı olmaya teşvik eder ve yaratıcı öğrenme faaliyetlerini işe koşarak öğrencilerinde öğrenme isteğini artırır. Yaratıcı düşünmeyi gösterme çocuğun yaratıcı olabileceğini de göstermesine izin verir. Dersi öğrencileri için ilgi çekici hale getirebilmek için araç-gereç ve diğer malzemeleri değişik şekillerde kullanır, bu da ilgi çekici ve merak uyandırıcı olduğundan sıkıcı sınıf atmosferi yerine zevkli bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin öğrenme isteğini artırır (Norton 1994:139- 147). Bu nedenlerden dolayı öğretmen yetiştiren kurumlarda da öğretmen adaylarının yaratıcı öğretmen olarak yetişmelerine olanak sağlanmalıdır.

Yaratıcılıkta kişinin belli bir alt yapısının olması zorunlu görülmektedir. Buradan hareketle kişilerin herhangi bir konuda yaratıcı olmaları için o konuyla ilgili bir alt yapının olması zorunlu görülmektedir. Birey hangi alanda çalışacaksa, hangi alanda yeni bir şey ortaya koyacaksa, o konuya ait bilgiler, o konunun değişik değerlere çevrilmesi, değişik olasılıklar, olayın zihinsel muhasebesi ve o alana dönük uygulama çalışmalarının yapılması, çalışılacak alana değer verme gibi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerin işe konulmasının gerekli olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlamda yaratıcılığın zihinsel süreçler olarak ifade edilen “çözümleme” ve “bireşim” düzeyli işlemlerle gerçekleştiğini söyleyebiliriz (Güleryüz 2001:168-169).

Yaratıcılık dendiği zaman bir işe yenilik getirilmesi söz konusudur. Getirilen yenilikte ortaya çıkan ürün bir öncekinden ayrı biçimde olmalıdır. Yaratıcı ürün, önceleri elde olan materyal ve bilginin tekrar bütünleşmesinden doğar, ancak tamamlandığında yeni öğeleri içerir. Bir işin yeniliği de öncekinden sapma derecesine bağlıdır (Yavuzer,1996:19). Yani yaratıcılıkta gapten bilme, hiç bilmediği bir konunun ilerisinde düşünce üretme söz konusu değildir. Bir konuda değişik düzeydeki bilgilerin zihinde ilişkilendirilerek yeni bir boyut elde edilmesi söz konusudur. Yaratıcılık çok da büyütülecek, olağan üstü özellikler yüklenecek bir durum da değildir. Her insanın belli bir düzeyde yaratıcı olduğu söylenebilir. Ancak var olanların ötesinde yeni bir sentez

yapmak, ortaya yeni bir ürün koymak elbette ki, belli düzeyde yoğunlaşmanın sonucunda gerçekleşmektedir (Güleryüz 2001:169).

Yaratıcı fikirler bir anda ortaya çıkmaz ancak yaratıcı fikirler belirli bir sürecin tamamlanmasıyla ortaya çıkar. Bazen çok kısa sürdüğü, bazen de bilinç altında gerçekleştiği için fark edilmez (Yıldırım 1998:40). Yaratıcı düşünmede fikirler dört aşamalı bir süreç geçirmektedir. Yaratıcı düşünme; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama basamaklarından geçerek gerçekleşmektedir (San 1993:79, Özden 1999:130, Erden-Akman 1993:222, Yıldırım 1998:40). Graham Wallas'a göre hazırlık döneminde birey sorun hakkında detaylı bilgi toplar, kuluçka evresinde ise, sorun neredeyse bireyin bilinci dışındadır, gündelik yaşantısına, sorun üzerinde odaklaşmadan devam eder. Aydınlanma aşamasında ise bireyin aniden buldum dediği zamandır. Haftalarca süren bir kuluçka döneminin ardından gelen ve sorunu çözüyormuş gibi görünen bir fikrin beyinde şimşek çakar gibi doğmasıdır. Doğrulama bulunan çözümün çalışabilirliğinin, uygulanabilirliğinin ve kabul edilebilirliğinin sınanmasıdır (Özden 1999:130). Yaratıcılık bazen algı değişikliği olarak da gerçekleşebilir. Bir anda gerçekleşen algı değişikliği ile yeni fikir kombinasyonları, yeni anlamalar, yeni bağlantılar ve yeni uygulama alanları bulunur. Torrance, akılcı bilimsel düşünüş kalıplarına uymadığı için ani olarak gerçekleşen algı değişiklikleri üzerindeki araştırmaların yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Yaratıcılık programlarında kullanılan bazı araştırmalar ve teknikler, öğrencileri yeni bağlantılar, anlamlar kurmaya zorlama esasına dayanmaktadır. İnsanların yaratıcı düşünebilmesi için ihtiyacının olması, yani, gerçekleştirmeyi çok istediği bir idealinin olması gerekmektedir (Özden:1999:133-135). Bunun içinde yeni özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşabilmek gerekir.

Yaratıcılığa eğitim açısından bakılması temelde bireysel yaratıcılığın geliştirilebilir bir şey olduğu ve her bireyde yaratıcılık gizil bir güç olarak vardır. Her bireyde gizil bir güç olarak yaratıcılığın olduğunu belirtmiştik. Ancak bu gizil güç bireyler arasında eşit dağılım göstermemekte bazı kişiler diğerlerine

oranla daha yaratıcı özellikler taşımaktadır (Ataman 1993:115). İnsan denen varlık eğitimle insan oluyor, kendini buluyor ise, yaratıcı insanın yani yaratıcılığında eğitimle gerçekleştiğini kabul etmek gerekiyor (Güvenç 1993:129). Sönmez (1993:151) "genetik bozuklukları olmayan her insanda yaratıcı özellikler bulunabilir ve bu özellikler eğitim yoluyla geliştirilebilir" görüşündedir.

Yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamında bulunmalıdır (Demirel 1999:213, Sönmez 1993: 149). Sınıfların gelenekselci bir anlayışla yönetilmemesi gerekir. Dersler öğrenciler beklenmedik fikirler meydana getirebilmesi ve düşüncelerinde benzeşim kullanabilmesi için dışarda, parkta,yollarda hatta kantinde yapılabilir. Sınıflar öğrencinin ders notlarına ve kitaplara bağlı kalması yerine daha çok fikirler oluşturabilecekleri bir ortam olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini kolaylaştırıcı bir sınıf atmosferi yaratmaya çalışmalıdır. Öğrencilerin öğrenmeden zevk almaları için öğretmenler, öğrencilerin özgürce öneriler oluşturmalarına izin vermelidir. Öğrencileri yaratıcı düşünceden uzaklaştırmamak için asla öğrencilerin yanlışlarını belirtmeye çalışmamalıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin görüşlerini sorgulamaktan çekinmemelidirler. Bu öğrencilerin orijinal soru sormasına ve öğrencilerin yaratıcı düşünmede güvenini kazanmasına yardım eder (Poon Taan Fatt 2000:<http://globalvgw.2.global.epnet.com>). Bunun için, öğretmen, anne ve babalar çocukların yaratıcı davranışlarını ortaya koyabilmeleri ve çok boyutlu düşünebilmelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdırlar. Yaratıcı düşüncenin oluşması için buluş ve araştırma, soruşturma, tam öğrenme stratejileri, drama, benzetim, sinektik, beyin fırtınası, büyük ve küçük grup tartışması, work-shop, demonstrasyon, yaratıcı drama, problem çözme gibi yöntem ve teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir (Sönmez 1993:149, Demirel 1993:123, Özden 1999:144-148, Sungur 1999:258-269).

Yaratıcılık 2-7 yaşlarında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. Somut işlemler dönemine denk düştüğünde eğitsel oyunlar etkilidir. 11- 15 yaş soyut işlemler dönemi olduğunda, bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve gelişme gibi etkinliklere yer verilebilir (Demirel 1999:213, Sönmez 1993:149).

Öğrencilerin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlandırmasına, denenceler kurmasına ve diğer kişilerle birlikte çalışmasına olanak verecek bir eğitim ortamı düzenlenmelidir. Öğrenci özgün, yeni ve tutarlı ürün ortaya koyduğunda pekiştirilmelidir. Oysa bizim eğitim ortamımızda ve kültürümüzde bu tür düşünce ve davranışlar engellenir. Halbuki öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yüreklendirilmelidir; çünkü yaratıcılık bilişsel, duyuşsal, devinişsel yani kültürel bir etkinlik sonucu ortaya çıkabilir (Sönmez 1993:149). Öğrencilerde yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi ortaya koymalarını sağlayacak böyle bir öğrenme-öğretme ortamının ne derecede etkili olduğunu ortaya koymak için ölçmek gerekir.

Yaratıcılığı ölçen testler zeka testlerinden farklılık gösterir. Bu testler sözel ve sözel olmayanlar olmak üzere ikiye ayrılabilir. Torrance ve Radig'in "Sorma ve tahminde bulunma testi" ve Guilford'un geliştirdiği "Bir problem durumu testi" sözel testlere örnek kabul edilebilir. Bunun yanında Frank Barron'un geliştirdiği "Resim tamamlama testi, kare ve yuvarlaklar testi, şekil testi" sözel olmayan yaratıcılık testleridir (Ömeroğlu 1986:17-18).

Yaratıcılık testleri çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluşur. Bunlar bilinmeyen problem çözümlerinin geliştirilmesini teşvik eden sorulardır. Örneğin, bir şekil verilir ve bu şekli kullanarak çeşitli obje ve eşyanın üretilmesi istenir. Ya da bazı resimler gösterilir ve bu resimlerle ilgili çeşitli soruların üretilmesi, üretilen sorulara cevap verilmesi istenir. Bu testler sonucunda çocukta istenen yaratıcı düşüncenin olup olmadığı saptanmış olur. Çocuğun verdiği her cevap onun akıcılık puanını gösterir. Aynı kategoriye girmeyen

değişik cevaplar ise onun esneklik puanını verir. Orijinallik ise değişik, ender ve orijinal cevaplar bulabilmesidir (Ömeroğlu 1986:18).

Yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin ölçülmesinde değişik testler uygulanmıştır. 1899 yılında Sharp bir grup buluş testi ve mürekkep lekesinden yola çıkılarak yapılan önerileri, ölçme amacıyla kullanmıştır. Whipple, imgelem, buluş testi ile mürekkep lekesi, verilen sözcüklerle tümce yazdırma, sözcüklerden öykü üretme etkinliklerini kullanmıştır. Chassel'in özgünlük testi çok fazla kopya edilerek benzerlikler, bilmeceler, sözcükler oluşturma ve tamamlama testlerinde kullanılmıştır. Thurstone ve arkadaşları faktör analizi çalışmalarında yaratıcılığa ilişkin olanları örneğin, düşüncede akıcılık boyutlarını öteki zeka faktörlerinden ayırmıştır.

İlköğretim okullarında yapılan ölçmeler ilk yıllarda Kirkpatrick tarafından mürekkep lekeleri ile yapılmıştır. Mayer ve Coulvin ölçme kriteri olarak beste buluş, mizah duygusu, imgesi, algısal güç kullanmıştır. Markey 1935 de; ev bakıcılığı oyunları, görsel uyaranlara isim bulma, imgesel oyunlarda liderlik, blokları dizme vb. gibi standarize edilmiş testler kullanmıştır.

Bu dönemde yapılan çalışmalarda yaratıcılık ya da ıraksak düşünce ile zeka arasındaki ilişki düşük olma eğilimi göstermiştir. Daha sonra Guilford 1951 yılında geliştirdiği alışılmamış kullanımlar, imkansızlıklar, sonuçlar, problem durumları geliştirmeler ve ortak sorunlardan oluşan alt testler kullanılmıştır. Guilford yaratıcılığı inceleyip onu alt elemanlara ayırmış ve soruna duyarlılık, akıcılık, esneklik, özgünlük, çağrışım, çözümleme, birleştirme yeniden tanımlama faktörlerini ölçen araçları seçip yenileyerek geliştirmiştir. Kişilik faktörünü kullanan ilk araştırma Drevdahl tarafından 1954 de yapılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) sözel ve resim testlerinde yer alan alt testlerden oluşmaktadır. Bu testler sorun çözme için gerekli çok sayıda (akıcı) olabildiğince farklı alanda (esnek) ve oldukça az rastlanan ve yaratıcı güç gerektiren (özgün) düşünceleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Yaratıcı

düşünceyi ölçmeyi amaçlayan TYDT, AC Plurk testi, Plot Titles, Mednick sözlük çağrışım testleri, Meunier'in yaratıcılık testi gibi testlerin yanlarında yaratıcı kişilik özelliklerini, tutumları ve ortamları test eden araçlarda yaratıcılığın doğasına ilişkin sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu testlere örnek olarak Cattell'in 16 PF testi, T.A.T. ve MMPI testlerini verebiliriz (Sungur 1999:203-216).

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Eğitimin temel amacı bireylerin ve toplumun çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmasını sağlamaktır. Bunun sonucunda da üretken, daha başarılı ve daha mutlu bir toplum yaratmaktır. Bu da bilimsel ve yaratıcı düşünebilen bireyler sayesinde gerçekleşir; çünkü insan yaratıcı düşüncenin hem öznesi, hem de nesnesi konumundadır. Yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmek eğitimin amaçları arasındadır. Çağdaş ve üretken bir ülkenin yaratıcı düşünen bireylere ihtiyacı vardır.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünce ile ilgili çalışmalar daha çok sanatta, edebiyatta, dil öğretimi konusunda, fen bilimlerinde, okul öncesi eğitiminde, mimaride, yönetim alanlarında ve reklamcılıkta yapılmıştır. Sosyal bilgiler alanı genelde ihmal edilmiştir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme öğretilir mi? sorusuna yanıt aramak için bu çalışmaya gerek duyulmuştur.

Bu çalışma ile sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünce öğretiminin uygulandığı grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun erişim ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı belirlenerek, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde verimliliğin sağlanması için gereken önlemler konusunda ve öğrencilere yaratıcı düşünme öğretimi ile ilgili uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretiminin uygulandığı grubun erişim ortalaması ile geleneksel

öğretimin uygulandığı grubun erişim ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünenin öğretilmesi açısından önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler öğretiminde ezbere öğrenmeden nasıl kaçınılacağı ve öğrencileri yaratıcı düşünmeye nasıl yönlendirileceği konusunda ve sınıf ortamının yaratıcı düşünmeye uygun hale nasıl getirileceği konusunda öğretmenlere katkı getireceği ve eğitim programları geliştirilmesinde ışık tutacağı düşüncesi ile planlanmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ

Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun erişim ve kalıcılık farkları ortalaması ile geleneksel öğretim yapılan grubun erişim ve kalıcılık farkları ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

DENENCELER

1-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun bilgi düzeyi erişim ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun bilgi düzeyi erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun kavrama düzeyi erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun kavrama düzeyi erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun uygulama düzeyi erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun uygulama düzeyi erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

kullanılmasıyla kazandırılabilir. Bu bölümde özetle şunlar yapılmalıdır (Sönmez 1999).

- Öğrencilere sorulacak sorular ve beklenen doğru yanıtlar önceden belirlenmelidir. Öğrencilerden doğru yanıt gelmediğinde verilecek ipuçları belirlenmelidir.
- Öğrenciden yanıtlar eksik ve yanlış geldiğinde yapılacak düzeltme ve dönütler belirlenmelidir.
- Doğru yanıtlara verilecek pekiştireçler belirlenmelidir.
- Öğrencinin derse katılımını sağlamak için sorular öğrencilere uygun bir şekilde dağıtılmalıdır.
- Kazandırılacak davranışlarla ilgili kullanılacak araç-gereçler sınıfta bulundurulmalıdır.
- Davranışlara uygun değişik öğrenme ve öğretme yöntemi kullanılmalıdır.
- Zaman hedef davranışlara öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre olmalıdır.
- Etkinliklerin düzenlenmesinde somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakın çevreden uzağa ve birbirinin ön koşul oluş özelliklerine göre sıralanmalıdır.
- Her ünitenin sonunda, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmalıdır. Burada amaç eksikleri tamamlamak, güçlükleri gidermek olmalıdır.
- Yaratıcı düşünmeyi gerçekleştirci etkinliklere göre bir dersin işlenişini öğrenip uygulamalıdır. Bunun için öğretmenlere gerekli seminer ve yardımlar

“sözel” ve “şekilsel” kısımdan oluşmaktadır. Sözel kısım 7 alt test, şekilsel kısım 3 alt test olmak üzere 10 adet alt testten oluşmaktadır.

Sözel kısımda bulunan alt testler:

- a- Soru Sorma:** Bu test deneğe gösterilen yoruma açık bir resim için; ne olduğunu anlamaya yönelik sorular oluşturmayı kapsamaktadır. Bilinmeyen bir durum hakkında araştırma yapılırken bireyin düşünce zenginliği akıcılığı hakkında bilgi edinmek için kullanılmaktadır.
- b- Nedenleri Tahmin Etme:** Soru sorma alt testinde gösterilen resimde geçen olayların nedenlerini tahmin etmesinin istendiği testtir.
- c- Sonuçları Tahmin Etme:** Daha gösterilen resimdeki olayın sonuçlarını tahmin edilmesini kapsamaktadır.
- d- Ürün Geliştirme:** Eldeki bir oyuncağın daha ilgi çekici bir hale gelmesi için düşünülebilecek yenilikleri kapsamaktadır.
- e- Alışılmadık Kullanımlar:** Sürekli kullanılan ve atılan malzemelerin değerlendirilmesine ilişkin denekten orijinal görüşler istenmektedir.
- f- Alışılmadık Sorular:** Denekten bir önceki testte bulunan malzemelere ilişkin alışagelmedik sorular sorması istenir.
- g- Farzedin ki:** Hayal ürünü bir ortamın yeni çağrışımlara yol açmasının beklendiği ve deneklerin uzak çağrışımları, orijinal düşünceleri ve olay hakkında fazla fikir üretmesi istenilir.

İlk üç alt testte (Soru Sorma, Nedenleri Tahmin Etme, Sonuçları Tahmin Etme) deneklerin neden sonuç ilişkisi kurma ve bu konudaki yaratıcılıkları hakkında bilgi edinilmek istenmektedir.

Şekilsel kısımda:

- a-Resim Oluşturma:** Verilen bir geometrik şeklin tamamlanarak yeni bir şekil oluşturulması ve bu yeni şekile bir hikaye ya da isim yazılması istenir.
- b- Resim Tamamlama:** 10 adet yarım çizginin denek tarafından yeni bir şekle getirilmesi ve isimlendirilmesi istenir.
- c-Paralel ve Daire Çizgiler:** "A" formunda paralel çizgiler, "B" formunda dairesel çizgiler bulunmaktadır. Aynı tür uyarana verilebilecek farklı yanıtların test edilmesi

4-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun sentez düzeyi erişiş puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun sentez düzeyi erişiş puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

5-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun toplam erişiş puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişiş puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

6-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun kalıcılık ortalama puanları ile,geleneksel grubun kalıcılık ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

7-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun derse ilişkin ortalama tutum puanları ile, geleneksel grubun derse ilişkin ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

8-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun yaratıcı düşünme yeteneğı erişiş puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun yaratıcı düşünme yeteneğı erişiş puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

SAYILTILAR

- 1- Deney ve kontrol grubu kontrol altına alınamayan değışkenlerden aynı şekilde etkilenmiştir.
- 2- Ölçme araçlarının kapsam geçerliliğı için uzman kanılarına başvurulması yeterlidir.

TANIMLAR

Yaratıcı Düşünme: Bireylere yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözümler bulma, bir senteze ulaşma düşüncesi sağlayan yaklaşım.

Geleneksel Öğretim:Kontrol grubundaki öğretmenin sınıf içinde uyguladığı tek yönlü iletişimin egemen olduğu öğretmen merkezli öğretim.

Erişi:Öğrencilerin son-test puanlarından ön-test puanları çıkartılarak elde edilen puanların ortalaması.

Kalıcılık Puanı:Deney ve kontrol grubu öğrencilerine (son-testten) yirmi bir gün sonra uygulanan son-testten aldıkları puanların ortalaması.

Tutum Puanı: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması.

Yaratıcı Düşünme Yeteneği Puanı: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları puanların ortalaması.

SINIRLAMALAR

Bu araştırma;

- 1- 2001 – 2002 öğretim yılı ile,
- 2- Bolu ili ile,
- 3- İlköğretim okulları beşinci sınıf öğrencileri ile,
- 4- Sosyal Bilgiler dersi ile,
- 5- Yaratıcı düşünme becerileri olarak kabul edilen sentez düzeyinde hedef-davranışların geliştirilmesi ile,
- 6- Kalıcılık puanları ve derse karşı tutumları ile sınırlı olmuştur.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmenin erişi ve kalıcılığa etkisi ile ilgili çalışmalardan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir. Doğrudan sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiye

ve kalıcılığa etkisi ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Dolaylı olarak ilgili olan araştırmalara değinilmiştir. Bu araştırmaların özetleri de bilişsel alan ile ilgili araştırmalar, derse ilişkin tutumlarla ilgili araştırmalar ve yaratıcı düşünme ile ilgili araştırmalar olarak üç gruba ayrılarak ele alınmıştır. Bu araştırmaların özetleri araştırmaların yapıldığı tarihinə göre aşağıda verilmiştir.

BİLİŞSEL ALAN İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Yunt tarafından 1978 yılında “Dönüt ve Düzeltme Etkenlerinin Okulda Öğrenmeye Etkisi konusunda yapılan araştırmada Dönüt ve Düzeltmenin Erişiyeye anlamlı derecede etkilediği bulunmuştur.

Senemoğlu (1987) “Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzeltmenin Erişiyeye Etkisi” konulu araştırmasında bilişsel giriş davranışlarındaki eksikliklerin tamamlanmasının tek başına ve dönüt-düzeltme işlemleri ile birlikte erişiyeye etkisini incelemiştir. Araştırma, iki deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda geleneksel yöntemle öğretim yapılmış, birinci deney grubunda geleneksel yöntemle öğretim yapılmış, birinci deney grubunda kontrol grubundaki öğretime ek olarak bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklikler tamamlanmış; ikinci deney grubunda ise, birinci deney grubundaki işlemlere ek olarak öğrencilere dönüt-düzeltme sağlanmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel giriş davranışlarındaki eksikliklerin tamamlandığı grubun erişisinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Ültanır tarafından 1989 yılında “Dönüt ve Düzeltmenin Almanca Yazılı Anlatım Erişisine Etkisi “ konusunda yapılan araştırmada geleneksel eğitime göre dönüt düzeltme verilen grubun erişisinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Ültanır 1989:38-42).

Erdem tarafından 1994 yılında “Değişik İçerik Düzenlemelerin Başarıya Etkisi Konusunda “ yapılan araştırmada ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte

kullanıldığı gruplarla diğer gruplar arasında bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sentezleyicilerin kullanıldığı gruplarla ön örgütleyicilerin kullanıldığı gruplar arasında bilgi düzeyinde, sınav durumlarından birinde sentezleyici diğerinde ise ön örgütleyici kullanılan grup lehine anlamlı farklılık elde edilirken, kavrama ve uygulama düzeylerinde hiçbir grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yalçın'ın (1994) "Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişimine Etkisi" konusunda yaptığı araştırmada sorulu, sorusuz ve geleneksel ders kitabı kullanılan grupların bilgi, kavrama, uygulama, toplam ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Altun (1995) tarafından yapılan "İlkokul 3., 4., 5. sınıf öğrencilerinin "Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma" da problem çözmede başarılı ve başarısız öğrenciler problem çözmedeki kritik davranışları gösterme yönünden bazı denencelerde anlamlı bir fark bulunmuş bazılarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Arslan (1996) Altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin birlikte ve ayrı ayrı öğrenme düzeyine, hatırlamaya, öğrenmelerin kalıcılığına ve akademik benlik kavramına etkisini sınav amacına yönelik bu araştırmayı dört grup üzerinde yürütmüştür. Kontrol grubunda geleneksel yöntemle öğretim, birinci deney grubunda altı çizili materyalle öğretim yapılmış; ikinci deney grubunda tam öğrenme yöntemi, üçüncü deney grubunda ise tam öğrenme yöntemi altı çizili materyalle birlikte ele alınmıştır. Deney deseni olarak kontrol grubu ön test-son test modeli ve verilerin analizinde kovaryans analizi ile Duncan testi kullanılmıştır. Araştırma bulgular; öğrenme düzeyi ve hatırlama bakımından öncelikle deney grupları lehine, deney grupları arasında da ikinci ve üçüncü deney grupları lehine anlamlı farklar olduğu ortaya konulmuştur.

Bayazıt (1996) tarafından yapılmış olan araştırmada, İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi'nde yer alan "Trafik ve Taşıtlar" ile "Haberleşme ünitelerinde

eğitsel oyunlar, programlandırılmış ve geleneksel öğretimlerin, bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişileriyle bu üç düzey için davranışların kalıcılığında yöntemlerin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın temel boyutlarını oluşturan iki yöntem, yani eğitsel oyunlar ve programlandırılmış öğretimin uygulandığı gruplarda, geleneksel öğretim yapılan gruplara oranla, bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişileriyle ve bu düzeylerin kalıcılığını sağlamada manidar bir fark gözlenmiştir. Uygulama başında elde edilen ön-test puanları arasında denklik varken son-test ve kalıcılık yoklamalarında erişileri manidar düzeyde anlamlı çıkmıştır.

Demirel tarafından 1996 yılında yapılan “Bilgilendirici Metin Türünün Okuduğunu Kavrama Becerisinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi “ konulu araştırmada “ Düz, Şemalı, Resimli, Resimli ve Şemalı olarak hazırlanan bilgilendirici metinlerle ilgili çalışan öğrencilerin resimli ve şemalı grubun , düz gruba göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Okuduğunu kavrama becerisi yüksek, orta ve düşük olan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgilendirici metin türü ile okuduğunu kavrama düzeyi arasında öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim bulunmamıştır .

Karabacak’ın (1996) yapmış olduğu araştırmanın amacı, ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, eğitsel oyunların, öğrencilerin erişileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu nedenle araştırma eğitsel oyunların kullanıldığı bir grupla, kullanılmadığı bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın denekleri, Metin Emiroğlu İlköğretim Okulunda, 1994-1995 öğretim yılında dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma doğal ortamda yürütüldüğü için, denek seçerken öğretmenlerin eğitim durumu ve tecrübeleri, sınıf mevcudu ve grupların hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmıştır. Grupların deney ve kontrol gruplarına atanması seçkisiz yolla gerçekleştirilmiştir. Atama sonucu 4A deney, 4B kontrol grubu olmuştur. Deney ve kontrol grubunda toplam 46 öğrenci mevcuttur. Araştırmada denel işlem olan eğitsel oyunlar, Sosyal Bilgiler Dersi Yurdumuzun Bölgeleri Ünitesi, Karadeniz Bölgesi konusu işlenirken uygulanmıştır.

Pehlivan (1997) tarafından yapılan araştırmada “ Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde, Öğrenme Düzeyine Etkisi “ incelenmiştir. Bu amaçla, geleneksel öğretim, örnek olay yoluyla öğretim ve oyun yoluyla öğretimin yapıldığı üç grup seçilmiş ve araştırma bunlar üzerinde yürütülmüştür. Deney gruplarından birinde örnek olay diğesinde ise kart oyunları, drama ve rol yapma ile dersler işlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, toplam eriş, bilgi düzeyi erişisi ve kavrama düzeyi erişisinde geleneksel yöntemin kullanıldığı grup ile örnek olay yönteminin kullanıldığı grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Oyun grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı grup arasında ve oyun grubu ile örnek olayın kullanıldığı grup arasında oyun grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Şahin (1997) tarafından yapılan “İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerinde Öğretmen Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi“ incelenmiştir. Araştırma, Ankara’da Beytepe İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Bilişsei giriş Davranışları Testi, Yeterlik Testi, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, Düzey Belirleme Testi ve Gözlem Firmu yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin denkleştirilmesi öğrencilerin erişileri ve akademik benlik kavramını yükselttiği gözlenmiştir.

Yağcı (1997) yaptığı araştırmada, sınıf içi demokratik öğretimin öğrenci erişisi ve akademik benlik kavramına etkisi incelenmiştir. Araştırma, Hacettepe Ünitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nce düzenlenen Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden 1994-95 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Genel Öğretim Metodları Dersini alan, Kimya Öğretmenliği ve Biyoloji Öğretmenliği programları öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, demokratik öğretimin, deney grubunun bilgi, kavrama ve toplam eriş düzeylerinde etkili olduğu; akademik benlik kavramının da öğrencilerin öğrenme düzeyine bağlı olarak artış gösterdiği ve deney grubunda ortalamaların daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Karakelle (1998) yapmış olduğu araştırmada, ilkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörleri incelemiştir. Bu amaçla, öğrenciler öğrenciler okuma becerisini kazanmadan önce harflere duyarlılık, fonolojik farkındalık, görsel-işitsel uyarınları değerlendirme ve sözel yetenek ile ilgili ölçümler yapmış ve grubu yıl boyunca izleyerek okuma becerisini kazanma süreleri ve metin okuma hızlarını tespit etmiştir. Uygulama iki ilköğretim okulunda random olarak belirlenen iki grup üzerinde yürütölmüştür. Verilerin analizinde regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, bilişsel değişkenlerin ilk okuma sürecinde etkili olduğu, ancak toplam etkilerinin süreçteki varyansı daha iyi açıkladığı, ilk okuma sürecinin bilişsel değişkenler tarafından açıklanabildiği, ancak yalnızca bilişsel süreçlerin yeterli olmadığı ve duyuşsal faktörlerin göz önüne alınması gerektiği, fonolojik farkındalığın etkili bir değişken olduğu ancak uyarınları işlememe biçiminin daha etkili olduğu, ilk okumanın kazanılma sürecinde sözel yeteneğin etkili bulunmadığı görölmüştür.

Kılıç (1999) tarafından ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları hakkında öğretmen ve müfetiş görüşlerini alarak yapılan araştırmada ise, 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içerik, görsel-teknik düzen ve dil özellikleri yönünden bazı sorunlar taşıdığı belirlenmiştir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler ders kitaplarının sekiz yıllık temel eğitim düşünölmerek yeniden oluşturulması, içerik, görsel-teknik düzen ve dil özelliklerini geliştirici yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Morris (2001) iki yılın üzerinde drama yoluyla sosyal bilgiler öğrenimi yapan öğrencilerin anlamalarını test etmek ve öğretimin dominant bir şekli olarak drama kullanılan sosyal bilgiler sınıflarında öğrenci öğrenmelerini değerlendirme prosedürleriyle çalışmasını 7.sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. Çalışmada, öğrenciler Colomb'dan önce Avrupa, Asya, Afrika, Güney ve Kuzey Amerika'da yaşayan uygarlıklarını incelediler. Herbiri için öğrenciler hazırlığı en az 3 hafta süren çalışmalar şimdiki yaşamlarıyla geğmişte yaşayan insanların yaşamları arasında bağ kurarak, sosyal adalet, sosyal tarih azınlıkların rolü ve toplumdaki önemli prblemler gibi konular üzerinde çalıştılar.

Gerçek değerlendirme prosedürleriyle öğretmenler; gerçekci, konuyla ilgili ve güvenilir bir değişiklik için çabaladılar. Gerçek değerlendirmenin kanıtı öğrencilerin üretimleri, portfolyoları ve performans değerlendirmeleriyle elde edilen başarılarıdır. Öğrenciler ürünlerini sergilerken kullandıkları yaratıcılığı, düşünce ve bilgiyi gözler önüne sermişlerdir.

Sonuç olarak; 7.sınıf öğrencilerinde dramının eğitsel bir yöntem olarak kullanılmasıyla öğrencilerin bireysel ve grup içindeki anlamaları ve sosyal bilgiler dersindeki yetenekleri gelişmiştir. Sanatsal çalışmaları ve grup projeleriyle dramalar yaratarak karşılaşılan problemleri nasıl çözmeleri gerektiğini öğrendiler. Gerçek değerlendirmeyle öğretmenler öğrencilerin sosyal bilgilerin içerik bilgisini, demokratik katılım, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerini değerlendirdiler.

Sönmez (2000) tarafından programlandırılmış öğretime göre öğretmen yetiştirmeye ilgili yapılan araştırmada ise, hedef davranışları öğretmen adayı öğrencilerin ortalama .85 düzeyinde kazandıkları belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarınca programlandırılmış öğretime göre hazırlanan planlar Ankara'da 128 değişik ilköğretim okullarında hayat ve sosyal bilgiler derslerinde uygulandı. 128 öğrencinin bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişimi ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu saptandı.

Erenoğlu (2001) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin sınıf ortamında kullanılması konusundaki düşünceleri, kullanıp, kullanmadıklarını ve kullanıyorlarsa hangi davranışların kazanılmasında kullandıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma 98 öğretmenden görüş alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmeyi sınıf ortamında kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, coğrafya ve harita bilgilerinin, bilimsel olgular ve kavramların, demokratik özellikler

taşıyan davranışların öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin kullanılmasının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırma sonuçları, öğrenme düzeyi ile ilgili olarak; bilgi, kavrama, uygulama ve sentez düzeyi davranışların kazanılmasında değişik strateji, yöntem, teknik ve materyal kullanımının önemini vurgulamaktadırlar. Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretimde de öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama ve sentez düzeyi davranışları kazanması gerekmektedir. Ayrıca kazanılan bu davranışların kalıcılığını artırmada yaratıcı düşünme etkinliklerinin etkili olduğu düşünüldüğünden kalıcılıkla ilgili araştırmalara da yer verilmiştir. Tüm bu araştırma bulguları incelendiğinde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısını artırdığı ve diğer yöntemlerden etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle de Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretime daha fazla yer verilmelidir. Daha öncedende bahsetildiği gibi bu araştırmanın konusu olan sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim ile ilgili doğrudan bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

DERSE İLİŞKİN TUTUMLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Crosswhite (1972)'ın yaptığı eğitimde uluslar arasındaki başarıyı değerlendirme araştırmalarında duyuşsal özellikler ile fen bilimleri, matematik, ingilizce, fransızca gibi derslerde gözlenen başarı arasındaki ilişkiler en yüksek edebiyat, okuma gibi derslerdeki başarı ile en düşük ilişkiler gözlenmektedir. Ayrıca bir dersle ilgili duyuşsal özellikler ile başarı arasındaki korelasyonlarda özellikle matematik, fen bilimleri gibi derslerde doğru orantılı olarak yükselmektedir (Aktaran:Bloom 1979:249-252).

Newfield ve Mc Elyea (1983) derse ve okula ilişkin tutumların incelendiği bir araştırma yapmıştır. Normal, özel ve ileri düzeylerdeki değişik sınıf öğrencilerinin ingilizce, matematik ve okula ilişkin tutumları açısından karşılaştığı araştırmada, ileri düzeydeki lise 2. sınıfındaki başarılı öğrencilerin ingilizceye ilişkin tutumlarının normal düzeydeki başarılı öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ingilizce sözlük ve kompozisyon derslerinde tutumu yüksek grup daha

başarılı olmuştur. Aynı şekilde okula ilişkin tutum ile ilgili olarak yapılan ölçümlerde de ileri düzeydeki ikinci sınıf öğrencilerinin tutunlarının normal sınıflardakinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Baykul (1986) derse ilişkin tutumlarla başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Baykul, yaptığı çalışmayla ilkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkisi olduğu düşünülen bazı faktörleri araştırmıştır. Araştırmada, matematiğe tutum puanları ile ÖSS matematik alt testi puanları arasındaki korelasyonlar, Bursa'da 0.02 ile 0.53 Elazığ'da 0.00 ile 0.51 ve Isparta'da 0.05 ile 0.54 arasında değişmektedir. Bu korelasyonların medyan değerleri Bursa için 0.22, Elazığ için 0.20 ve Isparta için 0.18'dir. Matematiğe karşı tutum ile ÖSS matematik alt testi puanları arasında lise ve dengi okulların 3. sınıfları için pozitif yönde bir ilişki vardır. İlkokul beşinci sınıf ve ortaokul sınıfları için böyle bir ilişki olduğunu gösteren kanıt yoktur. Matematiğe karşı tutum ile ÖSS matematik alt testi puanları arasındaki en yüksek korelasyon lise fen kolu ve imamhatip lisesi 3. sınıfta gözlenmiştir (Baykul 1990).

Sünbül (1995) yaptığı araştırmada, Orta II Milli Tarih dersinde işbirlikli öğretim yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç bir değerlendirme yapmamanın öğrenci erişimi ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, 1.Orta II Milli Tarih dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç bir değerlendirme yapmama öğrenci erişimleri arasında anlamlı bir fark vardır. a. Grupla değerlendirme yapma öğrenci erişimleri üzerinde bireysel değerlendirmeden daha etkilidir. b. Grupla değerlendirme, öğrenci erişimleri üzerinde hiç bir değerlendirme yapmama daha etkilidir. 2.Orta II Milli tarih dersinde işbirlikli öğretim yönteminin kullanılması sırasında, grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiçbir değerlendirme yapmamanın öğrenci tutumlarını kazandırma açısından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Varoğlu ve Varoğlu (1993) yaratıcı düşünme tekniklerini öğretmeye yönelik bir programla, bireylerin yaratıcı düşünmeye yönelik tutumlarının değiştirilebileceği savını test etmişlerdir. Kara Harp Okulu 3. sınıf öğrencilerinden 250 kişilik deney grubu ve 60 kişiden oluşan bir kontrol grubu üzerinde yürütülen araştırmada, ölçme aracı olarak “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Testi ve Sosyal Beğenirlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; uygulanan özel bir eğitim programı ile yaratıcı düşünmeye yönelik tutumlarının değiştirilebileceği denencesinin geçerli olduğu saptanmıştır.

Üstündağ (1997) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıfında okutulmakta olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde yer alan “Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz” ünitesinin öğretiminde, Yaratıcı Dramanın öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkileri araştırmıştır. Araştırmada yaratıcı dramanın etkisi saptanırken erişi ve tutum puanları kullanılmıştır. Araştırma, toplam 58 denek üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre; Yaratıcı Dramanın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında toplam erişi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupların derse yönelik tutumları açısından; Yaratıcı Dramanın uygulandığı deney grubunun son tutum puanları ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yıldızlar (1999) yaptığı araştırmada, problem çözmedeki başarıyı artırmada, problem çözme davranışlarının kazandırılmasına dönük bir eğitim durumunun ortama sokulmasının aritmetik problemlerini çözmede erişiyeye etkisi ile öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarında nasıl bir değişme meydana getirdiği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma deneysel desende yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Problem Çözme Testi 1,2,3” ve “Matematikle İlgili Düşünceler Anketi” kullanılmıştır ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim okulu birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılması problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemle göre aritmetik problemlerini çözmede etkili olduğu ve başarıyı artırdığını göstermektedir. İlköğretim okulu ikinci

ve üçüncü sınıf öğrencilerinde problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılması matematiğe karşı olan tutumu manidar bir şekilde olumlu bir yönde değiştirirken, problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemin matematiğe karşı olan tutumda manidar bir değişiklik meydana getirmemektedir

Türkel (1998) anadili öğretiminin yüksek öğretim düzeyindeki uzantısı olan Türk Dili derslerinin yaratıcı ve bilimsel düşünme davranışlarını ne ölçüde geliştirdiğini incelemiştir. Araştırmaya 382 fakülte öğrencisi ve 8 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre Türk Dili dersinin öğrencilerde yazınsal ve öğretici nitelikli yapıtlarla ilgili yaratıcı ve bilimsel düşünme davranışlarını geliştiremediği, dinleme ve konuşmaya dayalı yaratıcı ve bilimsel düşünme davranışlarının gelişmesine az katkıda bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca “Öğretim elemanı tutumu” ve “ders içerikleri” nin öğrencilerin yaratıcı ve bilimsel düşüncelerine az katkıda bulunduğu, sınav durumlarının ise hiç katkıda bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atkinson (2001) 4 öğretmen ve 66 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğrenci motivasyonu ile öğretmen motivasyonu arasında olumlu bir bağlantı olduğunu gösterebilir sonucuna varılmıştır. Öğrenci öğretmen motivasyonu arasındaki olumlu bağlantının, aynı zamanda program tasarımı, program süreci ve öğretmen motivasyonu ile de olumlu şekilde bağlantılı olduğu söylenebilir sonucuna varılmıştır.

Öğrenme düzeyini yordamada önemli bir güce sahip olan bir başka değişken ise duyuşsal giriş özellikleridir. Duyuşsal giriş özellikleri öğrencinin okula ve derse karşı ilgi, tutum ve akademik benlik kavramlarını kapsamaktadır (Bloom 1979:2). Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin derse karşı tutumları derste başarılı olmalarında etkili olmaktadır. Duyuşsal giriş özellikleri öğrenme düzeyindeki varyansın %25’ini açıklayabilme gücündedir (Bloom 1979:89). Söz konusu duyuşsal giriş özelliklerinden tutumun öğrenci başarısına etkisine ilişkin araştırma sonuçlarından bazılarının sonuçları yukarıda verilmiştir. Derse ilişkin tutumun öğrenci başarısında etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bundan dolayı öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı verilmelidir. Eğitim programlarında öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayacak duyuşsal hedef davranışlara yer verilmesi gerekir.

YARATICI DÜŞÜNME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Torrance (1966) yüksek yaratıcılığı olan çocuklara karşı akran onayını incelemek amacıyla, ilkokullarda sınıf üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda okul sisteminin yaratıcılığı körelttiği sonucuna varmıştır. İlkokulun ilk üç sınıfında, yüksek yaratıcılığı olan genellikle erkek çocuklar diğer çocuklar tarafından “saçma fikirlere veya haylaz düşüncelere” sahip oldukları ve de öğretmenleri tarafından “sivri” olarak adlandırıldıklarından dolayı 3. sınıfın sonuna doğru, bu çocuklar baştan savmayı ve fikirlerini kendilerine saklamayı öğreniyorlar. Bunun sonucunda da baştan savmacı olmayı ve fikirlerini kendine saklamayı öğrenirler ve benen sonucunda da orijinallikleri kaybolmaya başlar. Aynı araştırma sonucuna göre 5.sınıflarda yüksek yaratıcılığa sahip çocuklar, akranları tarafından “iyi fikirlere sahip olma” kriterine tayin edilmişlerdir (Öncü 1989:55).

Cronbach (1970) yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Zeka testleri ile yaratıcılık testleri arasında (IQ 120 ye kadar) bir ilişki olduğu gözlenmiştir. İlkokul aşamasında zeka testleri ile yaratıcılık arasında 0.50 gibi bir ilişki bulunmaktadır. Ergenlik çağında daha da yükselmektedir (Cronbach 1970:396).

Parnes ve Reese (1970) yaratıcı davranışların programlandırılması konusunda altı lisede çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalara bütün son sınıf öğrencileri katılmışlardır. Önce öğrencilere altı testten oluşan bir ön test uygulanmıştır. Daha sonra altı okuldan iki okuldaki öğrencilere bir sömestr süren yaratıcı davranış hakkında bir kurs açılmıştır. Diğer iki okuldaki öğrencilere yaratıcı davranış programı tek öğretmen tarafından yütülmüş. Kalan iki okuldaki kontrol grubuna ise hiç bir işlem yapılmamıştır. Araştırma

sonucunda, tek öğretmen tarafından yaratıcı davranış öğretilen grubun daha başarılı olduğu görülmüştür (Ömeroğlu 1986:21; Reese, Parnes 1970:413-423).

Torrance ve arkadaşları (1970) Singapur'da çeşitli ilkokullardan seçtikleri 1063 denekten oluşan 3.,4.ve 5. sınıf öğrencilerinden bir dil bilen ve iki dil bilen öğrencilerin yaratıcılık fonksiyonlarını araştırmışlardır. Bu öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme şekil testi A formunu uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda bir dil bilen çocukların, akıcılık ve esneklik yönünden, iki dil bilen çocuklardan daha üstün olduğu ($p<0.1$), fakat orijinallik ve açıklayıcılık yönünden iki dil bilenlerin bir dil bilenlere kıyasla daha üstün olduğu ortaya çıkmıştır.Bu farklılık açıklayıcılık açısından .05 düzeyinde anlamlı, orijinallik açısından ise anlamlı çıkmamıştır (Öncü 1989:55).

Torrance (1971) yüz lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada iki kişinin yaratıcılığında uyarım, hoşlanma ve orijinallik yönlerini araştırmıştır. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel bölümü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna nazaran uyarım, hoşlanma ve orijinal anlatım yönünden daha başarılı olduğu görülmüştür.

Olive (1972) lise öğrencileriyle yapmış olduğu bir çalışmada, sosyal sınıf, zeka, ıraksak düşünce ve okul başarısını incelemiştir. Sonuç olarak ıraksak düşünce ile zeka arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulmuştur. ıraksak düşünce ile sosyal sınıf ve okul başarısı arasında ise pozitif yönde fakat kuvvetli bir ilişki bulunamamıştır.

Chambers (1973) çok sayıdaki kimyager ve psikologdan oluşan yaratıcı bireylere kendilerini yaratıcılığa özendiren ve engelleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiş ve buradan öğretmenlerin yaratıcılığı engelleyici ve destekleyici özelliklerini saptamıştır (Aktaran:Sungur 1997:33).

Halpin ve diğerlerinin (1974) 65'i erkek 164'ü kız olmak üzere 229 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada Torrance Yaratıcı

Düşünce Testinin üç sözel, dört şekilsel maddesi ile Torrance ve Khatena'nın geliştirmiş olduğu “ Ne Tür Bir Kişisiniz?” Testini uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaratıcı kişiliğe sahip erkekler sözel akıcılık, şekilsel özgünlük boyutlarında yüksek puan almışlardır. Yaratıcı kişiliğe sahip kızlar ise, sözel özgünlük boyutunda yüksek puan almışlardır. Aynı araştırmada, yaratıcı yeteneğe sahip kişiler ise; maceracı, duyarlı, çalışkan, uyumlu olmayan, meraklı, kendine güvenli, pek çok şeyi bir arada yapabilen, meşgul, hayal gücü yüksek ve riskli görevler yüklenmeye istekli kişilik özellikleri ortaya koymuşlardır.

Barker (1978) Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile Rorchach Mürekkep Lekesi Testinin yaratıcılığı ölçme yönünden karşılaştırmasını yapmıştır. Üç, dört ve beşinci sınıftan oluşan öğrencilere her iki testte uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki testin yaratıcılığı ölçme yönünden aralarında büyük bir ilişki olduğu ve iraksak düşünceyi ölçtüğü görülmüştür.

Sandwith (1978) Robert Kolej öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kısa süreli yaratıcı düşünme programının etkililiğini sınamıştır. Deney grubuna iki saat süreyle uygulanan programa ilişkin ölçümler Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel A ve B formları ile yapılmıştır. Yaratıcı Düşünce Programının yaratıcı düşüncenin her üç boyutunda da deneklerin puanlarının yükseldiği görülmüştür. Cinsiyete göre yaratıcı düşünme yeteneğinde değişiklik olmadığı ortaya konulmuştur.

Ojeikutu (1980) Nijerya’da yapılan bir çalışmada, çevre koşullarının kırsal-kentsel ve ırk faktörünün bireylerin kendilerini ifade yeteneğini etkilediğini ortaya koymuştur (Aktaran:Sungur 1997:180).

Aksu (1985) yaptığı araştırmada laboratuvarlı fen öğretimi takdir ağırlıklı fen öğretimi ve öğrencilerin cinsiyeti ile, örnekleme oluşturan deneklerin fen başarıları, yaratıcı düşünme yetenekleri ve mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, mantıksal düşünmeyi ölçmek

amacıyla “somut işlemlerle muhakeme testi” (Paul Ankney ve Lyle Joyce tarafından geliştirilen) fen başarısını ölçmek amacıyla “Fen Başarı Testi” uygulanan bu araştırmaya 131 kişi katılmıştır. Laboratuvarlı fen öğretimi yöntemi öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneğini anlamlı şekilde etkilerken, cinsiyet ve laboratuvarlı fen öğretimi yöntemi öğrencilerin fen başarılarını ve yaratıcı düşünce yeteneklerini etkilememektedir.

Ömeroğlu'nun (1986) yaptığı çalışmada, anaokuluna devam eden 70 çocuk üzerinde, zeka düzeyi ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, Torrance Şekillerle Yaratıcı Düşünce Testinin A formu Şekilsel Testi ve Stanford- Binet Zeka Testi kullanılarak 5-6 yaş gruplarının zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasında ilişkiye bakılmıştır. 5-6 yaş gruplarının zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki bulunmuş ($r = .28$), fakat bu ilişki güçlü değildir. Aynı zamanda Ömeroğlu, zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi yaşın etkilemediği sonucuna da ulaşmıştır. Araştırmada, yaratıcılığın bütün boyutlarının birbiriyle ilişkisinin çok kuvvetli olduğu gözlenmiştir.

Sungur (1986) yaratıcı sorun çözme programının etkiliği konusundaki çalışmasını Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi bölümü öğrencileri üzerinde yürütmüştür ve yaratıcı problem çözme programını uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan yaratıcı sorun çözme programının etliliği deney grubu lehinde anlamlı bulunmuştur.

Süzen (1987)) ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme yetenekleri ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu ilişkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma 37 kız ve 66 erkek toplam 103 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A Formu Şekil Testi ile Piers-Harris çocuklar için benlik kavramı ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin çeşitli boyutları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Cinsiyet farklılığının benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yetenekleri üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yetenekleri

arasındaki ilişkinin de cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra yaratıcılığın akıcılık, esneklik, ve orijinallik boyutlarında cinsiyet farklılığının etkisi olduğu görülmüştür.

Davashgil'in (1988) anksiyete düzeyi ve aile tutumlarının yaratıcı düşünceye etkisi konusunda yapmış olduğu çalışmada, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Anne-baba tutumları açısından gereğinden fazla koruyucu olmanın yaratıcılığı engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (1989) yapmış olduğu araştırmaya yaratıcı düşünce yeteneğine sahip deneklerin danışmanlık hizmetine ihtiyaç duydukları problem alanlarını incelemiştir. Araştırma 12 yaş grubunda 298 denek üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Öğrenci Problemleri Tarama Listesi ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı grubun yaratıcılık puanları ve problem işaretleme sıklığı arasında yapılan korelasyon hesaplaması sonucunda yaratıcı deneklerin, normal yetenekli deneklerden daha fazla problemlili olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca yaratıcıların ilk üç problem alanı, okul, kişisel ve toplum şeklinde sıralanırken, normal yetenekli deneklerin okul, kişisel ve kız-erkek şeklinde görülmektedir. Yaratıcılar, normal yetenekli öğrencilerden daha fazla problemlili bulunmuşlardır. Aynı zamanda yaratıcı düşünce yeteneğine sahip erkek deneklerin, kız deneklerden daha fazla problemlili olduğu saptanmıştır.

Helson ve Crutchfield Matematikçilerin yaratıcı düşünme yeteneğini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre; daha fazla yaratıcı matematikçilerin daha az yaratıcı matematikçilere göre anlamlı düzeyde yüksek esneklik puanı aldıklarını ortaya koymuştur (Glover ve diğerleri 1989:134-148).

Öncü (1989) yapmış olduğu araştırmada, Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Briedma Kişilik Testi aracılığı ile 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 7-11 yaş arasında bulunan 75 kız ve 75 erkek olmak üzere 150 denek üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada araştırmacı tarafından düzenlenen bilgi formu, Goodenough-Harris Çizim Testi, Wartegg-Briedma Kişilik Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri A Formu kullanılmıştır. Araştırmada, yaratıcılığın çeşitli faktörlerinde ve kişilik özelliklerinde, yaş cinsiyet açısından anlamlı farklar olup olmadığını saptamak için varyans analizi yapılmıştır. Kız ve erkek deneklerin zihinsel, duygusal, kontrol-karar-eylem ve sosyal uyum boyutundan aldığı toplam puanların, Torrance, Yaratıcı Düşünme Testinin A formunun sözel ve şekilsel Testlerden aldıkları toplam puanların korelasyonları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; yaratıcılığın bazı faktörleriyle, kişilik özelliklerinden bir kaçında yaş, cinsiyet açısından anlamlı farklar gözlenmiştir. Ayrıca kişiliğin özellikle bazı boyutlarının sözel ve şekilsel yaratıcılıkla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Yılmaz (1990) tarafından okul öncesi eğitim kurumu programlarında anadili, eliş, müzik, oyun, fen ve doğa köşesi, okuma-yazmaya hazırlık, açık hava etkinliklerinin yaratıcılığı destekleme yönünden mevcut durumunu değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma için geliştirilen özel bir gözlem formu kullanılmıştır. Sonuçta gözlenen anaokulu öğretmenlerinin sırasıyla açık hava, müzik, eliş ve oyun etkinliklerinde çocuğun yaratıcılığını geliştirdikleri, anadili, okuma, yazmaya, hazırlık fen ve doğa köşesinde çalışmalarında ise yaratıcılığı geliştirmede yetersiz kaldıkları bulunmuştur.

Mangır, Oral ve Aral (1991) yapmış oldukları araştırmada alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyin cinsiyetin, doğum sırasının, okul öncesi döneminde ilgilenenlerin, kardeş sayısının, anne-baba yaşının ve eğitim düzeylerinin annesinin çalışma durumunun ve baba mesleğinin etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma alt ve üst sosyal gruptan eşit olmak üzere 180 denek üzerinde sürdürülmüştür. Araştırmada Goodneough insan Çiz Zeka Testi, Torrance

Yaratıcı Düşünce Testi ve Genel Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçta çocukların yaratıcılıklarında sosyo-ekonomik düzeyin, okul öncesi dönemde ilgilenenlerin, kardeş sayısının, anne baba yaş ve eğitimi düzeylerinin, annenin çalışma durumunun ve baba mesleğinin önemli olduğu, cinsiyetle doğum sırasının önemli olmadığı bulunmuştur.

Oral (1991) yapmış olduğu çalışmayla 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul disiplinine uyma ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 3. ve 4. sınıftan 190 öğrenci ve 6 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Öğretmen Algılama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin şekilsel yaratıcılık puanı yüksek olan çocuklar sınıf öğretmenlerine göre okul disiplinine uymayan ve daha çok iraksak oldukları gözlenmiştir.

Dinçer (1993) anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne baba tutumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 23 kız 27 erkek olmak üzere 50 öğrenci ve 44 baba, 50 anneden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı düşünme ölçümleri için Torrance Yaratıcı Düşünme testi, aile ile ilgili genel bilgiler “bilgi formu” aile tutumları ise hem anne hem de babalara “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” ile yapılmıştır. Sonuçta aile tutumları ve yaratıcılık arasında ele alınan bazı boyutlarda anlamlı ilişkiler olmasına rağmen çok kuvvetli ilişkiler ortaya çıkmamıştır. Üniversite mezunu babaların çocukları ilkökul mezunu babaların çocuklarından anlamlı olarak daha yaratıcı bulunmuşlardır. Kız ve erkek öğrencilerin yaratıcılık puanları karşılaştırıldığında, zenginleştirme boyutunda kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eratay (1993) 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılıkları ile psiko-sosyal gelişimleri arasındaki bağıntıyı araştırdığı çalışmasını, ilkökul birinci sınıftan 26, beşinci sınıftan 24 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırma verileri “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” şekil formu ve Hurtig/Zazzo’nun “Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda 11 yaş çocuklarının bağımlılık, psiko-sosyal

gelişim ve yaratıcılık boyutları arasında pozitif yönde ve kuvvetli bir ilişki bulunmuştur.

Getzels ve Jackson araştırmalarında zeka ile yaratıcılığın 120 IQ ye kadar paralel gittiğini daha sonra ayırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada, bireysel yaratıcılık testi ile zeka testi puanları arasında .30 korelasyon bulunmuş ve zeka puanları ile yaratıcılığın beş alt boyutu arasındaki korelasyon ise .15 ve .53 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (De Bono 1993:41) .

Goalen ve Hendy (1993) tarihi drama yoluyla çalışmanın tarihsel düşüncüyü nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu uygulamada İngiliz eğitim programının uygulandığı 5.sınıf çocuklarını araştırdılar. Mili Eğitim Program testini ön test ve son test olarak verdiler, erişilmesi gereken üç hedefe ulaştılar. Daha sonra bu iki sınıftaki öğrencilerle görüşmeler yaptılar. Elde ettikleri bulgulardan dramayla çalışanların, klasik öğretim yoluyla çalışanlardan daha başarılı olduğunu gördüler. Basit drama yapanların çok daha iyi anladığı ortaya konuldu.

Aslan (1994) yaptığı araştırmada yaratıcı düşünceli bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını incelemiştir. Evren olarak, İstanbul İli sınırlarındaki üniversitelerin, üniversite seçme sınavında esas alınan bilim dallarıyla ilgili bölümleri tespit etmiştir. Örneklem olarak ise 140'ı kız 170'i erkek olmak üzere onbir ayrı bölümden toplam 312 kişi alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Edwards Kişisel Tercihler Envarteri ve Bireysel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; yaratıcı ve normal yetenekli bireylerin psikolojik ihtiyaçları arasında, karşı cinse ilgi ve başarıma ihtiyacında anlamlı düzeyde yaratıcılar lehine farklılık bulunmuştur. Puan ortalamalarına göre bağımsızlık, başatlık, başarıma ve saldırganlık ihtiyaçlarında yaratıcı ve normal yetenekli bireyler arasında psikolojik ihtiyaç farklılığı görülmüştür. Yaratıcı kız ve erkek deneklerin, yaratıcılık puan ortalamaları açısından kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan bölümler yaratıcılık puan ortalamasına göre; Matematik öğretmenliği ($x=118,56$), İktisat $x=105,73$) Tıp Fakültesi ($x=$

103,99). Resim öğretmenliği ($x= 102,49$), Türk Dili öğretmenliği ($x= 101,44$), Almanca öğretmenliği ($x=97,79$), Fizik öğretmenliği ($x=97,80$), Orman Fakültesi ($x=83,49$), Coğrafya öğretmenliği ($x=74,72$) şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca sosyo-ekonomik kültürel değişkenler ve yaratıcılık puanları incelendiğinde, annenin öğrenim durumu ile yaratıcılık arasında ilişki saptanmıştır. Ayrıca en uzun yaşanan yerleşim yeri, kitap okuma alışkanlığı ve yaratıcılık arasında anlamlı ilişkiler elde edilirken, oturulan meskenin durumu, meskendeki oda sayısı, sahip olunulan beyaz eşya miktarı, ailenin net geliri, sosyal etkinliklere katılma, gazete, dergi okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Onur (1994) TODAIE kamu yönetimi uzmanlık programına devam eden öğrencilere Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği ile yaratıcı örgüt iklimi ölçeği uygulamış ve bu iki değişken arasında $r= -.36$ korelasyon bulmuştur.

Torrance (1994) 1992–1993 yıllarında on iki değişik ülkede gerçekleştirdiği bir araştırmada, çocuklardan gelecek için gerçekleştirmek istediklerini yazmalarını istenilir. Yazılan hikayelerin sonucunda kızların kendilerini gelecekte bilim adamı olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır.

Gonzales ve Compos (1997) yaratıcı düşünme ve hayal gücü arasındaki ilişkiyi 560 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde denemişlerdir. Araştırmada, hayal gücü yeteneğini “Birincil Zihinsel Yeteneklerin Mekansal Testi”ni (The Spatials Test of Primary Mental Abilities), zihinsel imgelerin kontrolünü değerlendirmede “Gordon’un Görsel Hayal Gücünü Kontrol Testi” ve yaratıcılığı değerlendirmede Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yaratıcı düşünme ve hayal gücü yeteneği arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Akıcılık, orijinalite ve erken kapanmaya dayanıklılık korelasyonları IQ’su düşük olan öğrencilerden IQ’su yüksek olan öğrencilerde daha güçlüydü. Varyans analizinin sonuçlarına göre hayal gücü yeteneği, akıcılık, orijinalite, açıklama ve erken kapanmaya dayanıklılığı anlamlı şekilde etkilemiştir.

Gönen ve arkadaşları (1997) 5-6 yaşlarında ana okuluna devam eden 60 kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarında yaş ve cinsiyetin etkilerini araştırmışlar ve anlamlı bir fark bulamamışlardır. Esneklik, orijinallik ve zenginleştirme puanlarında kızlar lehine bir sonuç kaydedilmiş, akıcılık boyutunda ise, erkek çocuklar kızlara göre daha yüksek puan almışlardır.

Karageyik (1997) sanatsal yaratmayı güçlendirme amaçlı eğitim uygulamalarında (Resim-İş Eğitimi açısından) kurasal yetkinliğin kazandırılabilmesi için hazırlanan bilgilendirilme programının İlköğretim İkinci kademe sekizinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol grubu deneysel desen kullanılmıştır ve 81 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine 6 ders saati bilgilendirme programı uygulanmıştır. Araştırmada soru ölçekleri, renk bilgisi ölçeği, kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilere program öncesi ve sonrası resim çalışması yaptırılmıştır. Araştırma bulgularına göre programın öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. ayrıca renk bilgisi ölçeği puanları arasındada .05 düzeyinde anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

Oral (1997) yapmış olduğu deneysel araştırmayı, bir okulöncesi kurumunun 5 yaş sınıfları üzerinde yürütmüştür. Çalışmada deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubuna 4.5 ay süreyle yaratıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla tasarlanmış olan “Etkinlik Temelli Program “ uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise rutin program uygulanmıştır. Bu çalışmada yaratıcı düşünmeyi ölçmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A formu programın girişinde ve çıkışında kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun yaratıcılık puanlarının yükseldiği, kontrol grubunun yaratıcılık puanlarının düştüğü gözlenmiştir.

Sarı (1997) yapmış olduğu araştırmada, lise yöneticilerinin sorun çözmede yaratıcılığını incelemiştir. Araştırma 185 lise yöneticisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri yöneticisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, yöneticilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A formu, ve yaratıcı düşünceye yönelik tutumlarını ölçmek için de Ne Kadar

Yaratıcısınız? Testinin kullanımı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; Torrance Yaratıcılık Testinin akıcılık, esneklik, özgünlük, faktörleri kadın yöneticiler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Kıdeme göre akıcılık ve özgünlük boyutu farklılık göstermiş, fakat esneklik boyutu farklılık göstermemiştir. Ayrıca Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin akıcılık, esneklik, özgünlük faktörleri, Ne Kadar Yaratıcısınız? Testi puan düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Torrance and Others (1999)'ın yaptıkları çalışmada yazma stratejileriyle, yazma başarısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada, yazma becerisi gelişkin öğrencilerin bir takım stratejiler kullandığı ve yazma stratejilerinin öğrenilmesinin özellikle yazma becerisi konusunda yetersizliği olan öğrenciler için yazmada önemli başarılar elde etmelerine neden olduğu ortaya konulmuştur. Planlama aşamasında strateji kullanımıyla yazma başarısı arasında da bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada uzmanlaşma arttıkça strateji kullanımının da arttığı ve yazma sonrası düzeltme çalışması yapan kişilerin, daha nitelikli yazılar ortaya koydukları ve daha çok yazma stratejisi kullandıkları ortaya konulmuştur. Ancak araştırmada belli bir stratejinin üstünlüğüne rastlanmadığı da belirtilmiştir.

Aslan (2000) yapmış olduğu araştırmada, MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli 3.,4.,5.sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için yaptıkları etkinlikleri ve karşılaştıkları sorunları saptamak ve iki gruptaki öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler ve karşılaştıkları sorunlar açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma 14 resmi ve 14 özel ilköğretim okulunda 172 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler dinlenen metne başlık buldurma, en çok öğrencilere rol yaptırma, yarım bırakılmış öyküyü tamamlatma ve özet çıkartma etkinliklerine yer vermektedir. Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında yaratıcı etkinlikleri kullanma sıklıkları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler engelleyici faktör olarak sınıfın kalabalıklığını, yoğun ders

programını, sınıfın olumsuz fiziki koşullarını, ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilerin az okuması, ders süresinin yetersizliği ve eğitim programında yaratıcı etkinliklerin olmayışını gibi nedenleri ileri sürmüşlerdir. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ise ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilerin az okuması, ders süresinin yetersizliği ve eğitim programında yaratıcı etkinliklerin olmayışını öne sürmüşlerdir. Aynı zamanda resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden çok farklı ve fazla olduğu görülmüştür.

Fleith (2000) sınıf çevresinde yaratıcılığın gelişimini engelleyen ya da artıran özelliklerle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Veriler Connecticut devlet okullarındaki 7 öğretmen ve 3.,4. sınıflardaki 31 öğrenci ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bulgulara göre; hem öğretmen hem de öğrenciler yaratıcılığı artıran öğretim ortamının öğrencilere çeşitli seçenekler sunması, farklı fikirleri kabul etmesi, kendine güveni artırması, öğrencilerin güçlü yanları ve ilgileri üzerinde odaklanması gerektiğinde birleşmektedirler. Bunun yanında yaratıcılığın kısıtlandığı bir ortamda fikirlerin dikkate alınmadığı, öğretmen kontrolü ve derslerin aşırı yapılandırılmadan arındırılmadığı vurgulanmıştır.

Karakuş (2000) alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunda eğitim gören 2. sınıf öğrencilerine yaratıcı sorun çözme eğitim programı uygulamıştır. Araştırmada, yaratıcı sorun çözme programı 120 ders saati uygulanmıştır. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B sözel formlarının akıcılık, esneklik ve orijinallik alt ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık, orijinallik alt ölçeklerinden alınan puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur, esneklik alt ölçeğinde ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farkın olması uygulanan programın öğrencilerin yaratıcılıklarının özgün ve akıcı düşünme boyutlarını etkilediği söylenebilir. Esneklik alt ölçeği puanları arasında farkın olmamasıda

öğrenci yaratıcılıklarının esneklik boyutuna uygulanan programın etkide bulunmadığını göstermektedir.

Fishkin ve Johnson (2001) 'ının yapmış oldukları çalışmada, yaratıcılık ölçümüyle ilgili standart ölçümlerin en büyük kategorilerini gözden geçirmeyi, ayrıca öğrencilerin yaratıcılığını değerlendirmede kullanılabilen alternatif ölçümleri ve böylece kompleks değerlendirme konularını tartışmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, çocukların yaratıcılığını değerlendirmede kullanılan 60 dan çok daha fazla sayıdaki standart test ve yaratıcılığı değerlendirme yöntemlerinin duyarsızlığı ve etkililiğini karşılaştırmaktadır. Karar oluşturma sürecinde formal ve informal ölçümlerde kullanılan prosedürler ayrıca tartışılmıştır. Bu makale çocukların gösterdiği ve potansiyel yaratıcılıklarını anlamaya etkiden faktörleri, gözden önüne alınan ölçümleri değerlendirme araçlarını incelemiştir.

Bu araştırmanın konusu olan Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretimin etkililiği söz konusu olduğundan yukarıda yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili araştırmaların özetlerine yer verilmiştir. Doğrudan Sosyal Bilgilerin öğretiminde yaratıcı düşünmeyi temel alan araştırmaya ulaşamadığı için dolaylı araştırmaların özetleri verilmiştir. Okulların genelde bilgiyi aktardığı, düşünme becerilerini geliştirmediği yoğun bir şekilde dile getirilmektedir. On beşinci Milli Eğitim Şurası raporunda ders konusu ve öğretim yöntemlerinin “.....bilgiyi aktarma yerine öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama yorumlama ve uygulayabilme olanağı verecek, problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak” şekilde düzenlenmesi önerilmektedir (MEB 1996:107). Eğitimde yapılacak yeni düzenlemelerin öğrencilerin entellektüel gelişimine fırsat verecek şekilde olması gerekiyor. Eğitim sistemi öğrencilere potansiyellerini geliştirme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak niteliklere sahip olmalıdır.

Sonuç olarak tüm bu araştırma bulguları incelendiğinde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısını artırdığı ve diğer yöntemlerden

etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle de Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretime daha fazla yer verilmelidir. Derse ilişkin tutumun öğrenci başarısında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı verilmelidir. Eğitim programlarında öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayacak duyuşsal hedef davranışlara yer verilmesi gerekir. Eğitimde yapılacak yeni düzenlemeler öğrencilerin yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak niteliklere sahip olmalıdır. Bu araştırmayla Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmeyi temele alan öğretimin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisi belirlenerek, söz konusu derste eğitimin verimliliğinin artırılabilmesi için gereken önlemler konusunda, mevcut uygulamalara katkıda bulunacağı umulmaktadır.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın denekleri, kullanılan deneysel desen, veri toplama araçları, işlem basamakları, verilerin cinsi ve kaynağı ile verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada, deneysel bir araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada, "Kontrol Gruplu Ön Test – Son Test Deney Deseni" kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar random yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda yaratıcı düşünce öğretimine göre hazırlanan öğretim programı ve ders materyalleri kullanılarak Sosyal Bilgiler öğretimi yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Öğretim her iki grupta da sınıf öğretmenlerince yürütülmüştür. Deney grubundaki öğretmen, uygulamadan önce bir hafta eğitime alınmış ve yaratıcı düşünce öğretimi ile ünitelerin nasıl işleneceği konusunda eğitilmiştir. En az bir hafta başka gruplar üzerinde uygulamalı olarak yaratıcı düşünceyle öğretim etkinliklerine göre ders işlenerek varolan eksikleri giderildi, yanlışlar anında düzeltildi. Deney ve kontrol grubuna giren öğretmenler yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi açılarından denkleştirilmiştir.

ÖĞRETMENLERİN YAŞ, CİNSİYET, KIDEM, EĞİTİM DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR

İlköğretim 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde, yaratıcı düşünme becerilerini gerçekleştirici etkinlikleriyle ve geleneksel öğretimle ders işlenen

gruplardaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ile ilgili veriler Tablo II.1’ de sunulmuştur.

TABLO II.1
Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi

	YAŞ	CİNSİYET	KIDEM	EĞİTİM DÜZEYİ
DENEY	44	BAY	26	ÖN LİSANS
KONTROL	45	BAY	26	ÖN LİSANS

Tablo II.1 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmenin yaşı 44, cinsiyeti bay, kıdemi 26 yıl olup ön lisans mezunudur. Kontrol grubundaki öğretmen ise 45 yaşında, cinsiyeti bay, ön lisans mezunu olup, 26 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

DENEKLER

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Bolu il merkezinde bulunan Atatürk ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırmanın denekleri, 2001-2202 öğretim yılında, Bolu il merkezinde bulunan Atatürk İlköğretim okuluna devam eden 5.sınıf şubeleri arasından seçilmiştir. Araştırma Sosyal Bilgiler Dersi İslamiyetin Doğuşu ve Türklerin İslamiyeti Kabulü, Büyük ve Anadolu Selçuklu Devletleri ve Uygarlıkları ünitelerinde uygulanmıştır. Sınıflardan 5-A şubesi deney, 5 -B şubesi ise kontrol grubu olarak random olarak atanmıştır.

İlköğretim 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde ,yaratıcı düşünme becerilerini gerçekleştirici etkinliklerle ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların cinsiyete göre dağılımı ile ilgili veriler Tablo II.2’ de sunulmuştur.

Tablo II.2
Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

			KIZ		ERKEK	
	n	%	n	%	n	%
DENEY	37	0.50	20	0.54	17	0.46
KONTROL	37	0.50	21	0.57	16	0.43
TOPLAM	74	1.00	41	0.55	33	0.45

Tablo II .2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı 74’dür. Deney grubundaki 37 öğrenciden 20’si kız (0.54), 17’si erkek (0.46); kontrol grubundaki 37 öğrenciden 21’i kız (0.57), 16’sı erkek (0.43) tir. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılımlarının birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

DENEY VE KONTROL GRUBUNUN DENKLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşlukları açısından denk olup olmadıklarını saptamak amacıyla “t” testi yapılmıştır ve yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular (ön test toplam puanları, 4. sınıf, sınıf geçme karne notu , 5. sınıf 2.dönem Sosyal Bilgiler Dersi karne notu, 5.sınıf ikinci dönem bütün döneme ait derslerin karne notu ortalaması, ön tutum ile genel yetenek puanları ayrı ayrı olmak üzere) aşağıda sunulmuştur.

GRUPLARIN ÖN TEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

İlköğretim 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde, yaratıcı düşünme becerilerini gerçekleştirici etkinliklerle ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların ön test puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin “t” testi sonuçları Tablo II.3’ de sunulmuştur.

TABLO II.3
Grupların Ön Test Puanları

	SORU SAYISI	n	x	Ss	T
DENEY	30	37	12.11	3.76	1.65
KONTROL	30	37	10.73	3.41	

Tablo II.3’ deki analiz sonuçları toplam ön test puan ortalamaları deney grubunun 12.11, kontrol grubunun ise 10.73 ‘dür. Grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 1.65 “t” değeri 72 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk kabul edilebileceğini göstermektedir.

GRUPLARIN 4. SINIF SINIF GEÇME KARNE NOTU ORTALAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

İlköğretim 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde, yaratıcı düşünme becerilerini gerçekleştirici etkinliklerle ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların 4. sınıf, sınıf geçme karne notu ortalama puanlarının ortalamaları standart sapmaları ve “t” testi sonuçları Tablo II.4’ de sunulmuştur.

TABLO II.4

Grupların 4. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamaları

	N	x	Ss	t
DENEY	37	4.28	0.73	.084
KONTROL	37	4.29	0.68	

Tablo II.4’ de görüldüğü gibi deney grubunun 4. sınıf, sınıf geçme karne notu ortalaması 4.28 , kontrol grubunun ise 4.29 ‘dır. Grupların 4. sınıf, sınıf geçme karne notu ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen .084 “t” değeri 72 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN 5. SINIF, BİRİNCİ DÖNEM KARNE NOTU ORTALAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR

İlköğretim 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde, yaratıcı düşünme becerilerini gerçekleştirici etkinliklerle ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların 5. sınıf, birinci dönem karne notu ortalama puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve “t” testi sonuçları Tablo II.5’ de sunulmuştur.

TABLO II.5

Grupların 5. Sınıf, Birinci Dönem Karne Notu Ortalamaları

	N	x	Ss	T
DENEY	37	4.36	0.65	.03
KONTROL	37	4.36	0.64	

Tablo II.5’ de görüldüğü gibi deney grubunun 5. sınıf, birinci dönem karne notu ortalaması 4.36 , kontrol grubunun da 4.36 ‘dır. Grupların 5. sınıf, birinci dönem karne notu ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen .03 “t” değeri 72 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN 5. SINIF 1.DÖNEM SOSYAL BİLGİLER DERSİ KARNE NOTLARINA İLİŞKİN BULGULAR

İlköğretim 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde, yaratıcı düşünme becerilerini gerçekleştirici etkinliklerle ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların 5. sınıf, birinci dönem Sosyal Bilgiler dersi karne notlarının ortalamaları, standart sapmaları ve “t” testi sonuçları Tablo II-6’ da sunulmuştur.

TABLO II.6

Grupların 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 1. Dönem Not Ortalamaları

	n	x	Ss	T
DENEY	37	4.03	1,04	.00
KONTROL	37	4.03	1.01	

Tablo II.6’ da görüldüğü gibi deney grubunun 5. sınıf, birinci dönem Sosyal Bilgiler Dersi karne notlarının ortalaması 4.03, kontrol grubunun da 4.03 ‘dür. Grupların 5. sınıf, birinci dönem Sosyal Bilgiler Dersi karne notları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 0.00 “t” değeri 72 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN GENEL YETENEK PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

İlköğretim 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde, yaratıcı düşünme becerilerini gerçekleştirci etkinliklerle ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların genel yetenek puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve “t” testi sonuçları ile ilgili veriler Tablo II-7’ de sunulmuştur.

TABLO II.7
Grupların Genel Yetenek Puanları

	n	x	Ss	t
DENEY	37	15.70	3.27	.38
KONTROL	37	15.35	4.92	

Tablo II.7’ de görüldüğü gibi grupların genel yetenek puanları ortalamaları deney grubunun 15.70, kontrol grubunun ise 15.35 ‘dir. Grupların genel yetenek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen .38 “t” değeri 72 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun genel yetenek puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

İlköğretim 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde, yaratıcı düşünme becerilerini gerçekleştirci etkinliklerle ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların tutum puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve “t” testi sonuçları ile ilgili veriler Tablo II.8’ de sunulmuştur.

düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır (Sönmez 2000). Bu araştırmada işe koşulan eğitim durumlarında ilk dikkat çekmede öğrencilere örnek olay anlatılmıştır. Dersin ilerleyen zamanlarında yeri geldiğinde ara dikkat çekmeler için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir (Bkz.Ek-2).

2. Güdüleme : Bir dersin işlenişinde öğrencilerin niçin öğrenmek zorunda oldukları öğretmen ve öğrencilerle birlikte ortaya konulabilir. Bunun için öğretmen bu davranışların daha sonraki derslerde ve yaşamda nasıl işe yarayacağı örneklerle anlatılabilir (Sönmez 2000). Yapılan araştırmada öğrencilerin bu konuyu öğrenmelerinin yaşamlarında ne gibi faydalar sağlayacağı, daha sonraki derslerde nasıl işe yarayacağını belirten ifadeler kullanılmıştır (Bkz.Ek-2).

3. Gözden Geçirme: Derste kazandırılacak hedef ve davranışların neler olduğunun öğrencilere bildirilmesidir. Bu hedef davranışların dersin sonunda öğrenciler tarafından kazanılacağı ifadesi kullanılabilir (Sönmez 1994). Yapılan araştırmada öğretmenlere verilen eğitim durumlarında buna dikkat edilmiştir (Bkz.Ek-2).

4. Derse Geçiş :Bu bölümde hedef davranışların kazandırılmasına başlamadan önce etkinliklerde kullanılacak materyaller öğrencilere sunulabilir. Burada bir tablo, levha gibi araç –gereçler sunulmasının yanında açıklamalarda yapılabilir. Derse geçiş hedef davranışlara göre düzenlenmelidir. Bir ders içerisinde ara geçişlere de yer verilmelidir ; tekrarlar , kontroller, eksiklerin tamamlanması, yanlışların düzeltilmesi gibi çalışmalar yapılmalıdır (Sönmez 1994) . Yapılan araştırmada bu özelliklere uygun olarak eğitim durumları hazırlanmıştır (Bkz.Ek-2).

II. Geliştirme Bölümü:

Bu bölümde etkinlikler , ara özet ve ara geçişlere yer verilmelidir. Öğrencilere kazandırılacak davranışlar uygun strateji , yöntem ve tekniklerin

verilmelidir. Bu araştırmada yaratıcı dūřünmeyi gerçekleştirmek için uygulama öncesinde öğretmene eēitim yapılırken kullanılacak olan strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçlerin nasıl iře kořulacaēı uygulamalı olarak deney grubu öğretmenine uygulamalı olarak anlatılmış ve öğretmenin de bu uygulamaları yapması saēlanmıřtır.

- Eēitim durumlarında sırasıyla dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve başkasına öğretme etkinlikleri bir arada kullanılmalıdır, bu çalışmada da ērencilerin bilgiyi bulup kullanması ve o bilgiden yeni bilgi üretmesini saēlayacak şekilde araç-gereçler (renkli resim setleri(Bkz.Ek-3), dramatizasyonlar, oyunlar, örnek olaylar, beyin fırtınası,sınıf tartışması) sunulmuştur (Bkz.Ek-2).

Eēitim durumu etkinlikleri iře koşulurken ğretmen kavramların bulunduēu sunu saydamlarını yansıtarak bu saydam üzerinde kavramları açıklayıp, örnekler verir.Daha sonra soru-cevap tekniēi ile kavram kontrolü yapar. Ayrıca ērencilerin bu kavramların özelliklerini ērenmelerini saēlayıcı sorular sorarak kavramların özelliklerini ērencilere buldurur. Bunun nedenide yaratıcı dūřünmede önce temel bilginin kazandırılması gerekli olduēundan ērenciye temel bilgi kazandırılmalıdır; çünkü yaratıcı dūřünmede yok olan bilgi retilmekten çok var olan bilgi kullanılarak yeni ve orijinal fikirler üretilir.

Yaratıcı dūřünmeyi gerçekleştirici etkinlikler olarak ğretmen çok kısa olarak konuya ilişkin açıklama yapıp, daha sonra renkli resim setini göstererek ērencilerin konuya ilişkin bilgileri bu resim setleri üzerine bakarak bulmalarını saēlar ve soru-cevap tekniēi ile ērenmeleri kontrol eder. ērenciler konuyu dramatize edip gösterirler. Dramatizasyondan sonra ērencilere pekiştireç verilir. Uygulama süresince derslerde renkli resim setleri, dramatizasyon, örnek olay, beyin fırtınası etkinliklerine yoēun bir şekilde yer verilmiştir. rnek olay anlatıldıktan soru-cevap ve beyin fırtınası etkinlikleri yapılmıştır. ērencilerle işlenen konularla ilgili olarak görevler verilmiştir. Bu görevlerde ērencilerin arzu ettikleri çalışmayı yapmalarına fırsat saēlanmıřtır. Sonunda da ērencilerin yaptıkları çalışmalar sınıfta sergilenmiştir. Yeri geldikçe ünitenin diēer derslerle baēlantısı da saēlanmıřtır.

III. Sonuç Bölümü:

- 1.Özet: Özetler değişik zamanlarda yapılabilir. Farklı davranış düzeylerine geçileceği zaman ara özetlere yer verilmelidir. Ara özetlerde yardımcı noktalar açıklanmalıdır. Son özette ise ana nokta söylenmelidir. Bunlar davranışların öğrencilerde kalıcılığını sağlamak için gerekli olabilir (Sönmez 1999)
2. Kapanış: Bu basamakta dikkat çekme basamağında yarım kalan masal, fıkra, şarkı, oyun ve gösteriler sunularak ders bitirilmelidir olabilir (Sönmez 1999)
3. Değerlendirme: Bu bölüm hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığının kontrol edildiği yerdir. Burada öğrenciye not vermek amacı yoktur. Öğrencilerin davranışları kalıcı bir şekilde kazanmaları için yarışmalar şeklinde de değerlendirmeye yer verilebilir olabilir (Sönmez 1999)
4. Öğrencilerin bilgiyi bulmaları sağlanmıştır. Bunun için öğretmen ders anlatmayarak ipucu, dönüt ve düzeltme vererek öğrencilere rehberlik etmiştir.
5. Eğitim ortamında değişik öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik ve taktiklerini iç içe kullanılmıştır.
6. Yeri gelince matematik, Türkçe, müzik, resim, beden eğitimi dersi ile öğrencilerin bağ kurmaları sağlanmıştır.
7. Öğretme ortamında yeri gelince eğitsel oyunlara yer verilmiştir.
8. Ünitenin sonunda öğrenciler sınıfta ünite boyunca öğrendiklerini sergilemişlerdir.

Yukarıdaki özellikler gözönünde bulundurularak eğitim durumları hazırlanıp öğretmenlere sunulmuştur (Bkz.Ek-2).

DENEY DESENİ

Bu araştırmada deney deseni olarak “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli” (Balcı 1997:248 ; Kaptan 1998:85-88) kullanılmıştır. Araştırma gruplarından deney grubu olarak belirlenen 5-A sınıfında yaratıcı düşünmenin gelişmesini sağlayan etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen 5-B sınıfında ise geleneksel öğretim yapılmış, bir başka deyişle sınıf öğretmenine yöntem konusunda

müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada kullanılan deney deseni Tablo II.9'da verilmiştir.

TABLO II.9

Deney Deseni

GRUPLAR	TEST	DENEYSEL DESEN	TEST	KALICILIK TESTİ
G1	T1 Tutum 1	YARATICI DÜŞÜNCE	T1 Tutum1	K1
G2	T1 Tutum 1	GELENEKSEL ÖĞRETİM	T1 Tutum 1	K1

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın denencelerini test etmek üzere veriler aşağıdaki araçlarla elde edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi İslamiyetin Doğuşu, Yayılışı ve Türkler ünitesinin hedef ve davranışları Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Ocak 1998 tarihli ve 2484 sayılı programından alınmıştır. Her davranışı ölçen üç soru yazılarak uzman kanısına baş vurulmuştur. Ayrıca sentez düzeyi hedef ve davranışları ölçmek için essey tipi sorular yazılarak uzman kanısı alınmıştır. Uzmanlarca belirlenen kapsam geçerliğinden sonra 33 sorudan oluşan taslak ön testte 12 bilgi, 12 kavrama ve 9 uygulama düzeyinde soru yer almıştır. Bunun yanında essey tipi 5 sorudan oluşan bir sınavda ön test ile birlikte verilmiştir.

- 1- Hazırlanan testin ön deneme uygulaması Bolu ili 60. yıl ilköğretim okulunda bu dersi alıp geçmiş olan 6. sınıf öğrencileri ile almamış olan 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 206 öğrenci üzerinde yapılmıştır.
- 2- Elde edilen sonuçlara göre madde ve test puanı analizleri yapılarak her maddenin güçlük indisi (p) ve ayırıcılık gücü (rb) bulunmuştur. Bu testin ön

deneme uygulaması sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı .70 olarak hesaplanmış, ayırıcılık gücü .20' nin altında bulunan 3 soru testin kapsam geçerliliğini bozmamak kaydıyla elenmiş ve teste son şekli verilmiştir. Bu yolla oluşturulan testte 30 soru yer almıştır (Bkz.Ek-5).

- 3- Bu test başka 4. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanarak güvenilirliği hesaplanıp istenilen düzeye getirilmiştir. Testin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur.
- 4- Hazırlanan bu test deney ve kontrol grubuna uygulama başlamadan önce, uygulama bittikten sonra ve uygulamanın bitişinden 21 gün sonra tekrar verilmiştir.
- 5- Hazırlanan sentez düzeyi hedef ve davranışları ölçmek amacıyla verilen essey tipi sınav da (Bkz.Ek-5) uygulama başlamadan önce, uygulama bittikten sonra ve uygulamanın bitişinden 21 gün sonra tekrar verilmiştir.
- 6- Essey tipi ölçme aracı yaratıcı düşünmenin boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Bir başka deyişle akıcılık, esneklik, orijinallik ve açıklayıcılık özelliklerine göre üç ayrı kişi tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Her bir değerlendirmecinin verdiği puanlar ayrı ayrı değerlendirilip, daha sonra her üçünün ortalaması alınarak, öğrencilerin sentez düzeyi puanı olarak istatistiki analize katılmıştır.Üç değerlendirmecinin yapmış olduğu değerlendirmenin tutarlılık ve güvenilirliğini belirlemek için Grup-İçi Korelasyon güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.Bunun için önce varyans analizi yapılmış olup, daha sonra bu sonuçlardan üç değerlendirmecinin puanlarının güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda üç değerlendirmecinin verdiği puanların tutarlılık katsayısı .70 olarak bulunmuştur.
- 7- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin daha önceki yıllara ait sınıf geçme notları ile Sosyal Bilgiler karne notları okul veri kaynaklarından alınarak analize katılmıştır.
- 8- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyeti, sayısı ve yaşı ile öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyleri okul veri kaynaklarından alınmıştır.

- 9- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin genel yetenek düzeyleri, Jean Piage'nin "Concrete-Operational Reasoning Test" inden elde edilmiştir (Bkz.Ek-6). Bu testin Türkçe'ye uyarlanmış hali 157 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış olup, Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısı .73 olarak hesaplanmıştır. Daha deney ve kontrol grubunun denk olup olmadığını hesaplamada kullanılmıştır.
- 10- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ön-testten, erişimi ortalamaları son-testten ve kalıcılık puanları 21 gün sonra uygulanmış olan son-testten elde edilmiştir.
- 11- Bilgiyi, bulma, kullanma ve yeniden üretme yani sentez düzeyi puanları essey tipi ölçme aracından elde edilmiştir (Bkz.Ek-5).
- 12- Tutum puanları ise "Baykul'un Matematik Dersi Tutum Ölçeği"nin Sosyal Bilgiler Dersine uyarlanması ile hazırlanan tutum ölçeğinden elde edilmiştir (Bkz.Ek-7). Uyarlanan bu tutum ölçeği deney ve kontrol grubuna uygulanmadan önce ilk öğretim 5. sınıfta bulunan 122 öğrenciye uygulanmıştır. Faktör analizi yapılmış ve tek faktör yüküne göre faktör yükü .30'un üzerinde olan 28 madde seçilmiş ve seçilen bu maddelerden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.
- 13- Deney ve kontrol grubunun yaratıcı düşünme yeteneklerini ölçmek için E.Paul Torrance tarafından 1986 yılında geliştirilen "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi" kullanılarak yaratıcı düşünme ile ilgili veriler elde edilmiştir.(Bkz.Ek-8) Torrance Yaratıcı Düşünce Testi "A" ve "B" formu olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. "A" formu denel işlem başlamadan önce, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi "B" formu denel işlem tamamlandıktan sonra verilmiştir.

"Torrance Yaratıcı Düşünce Testi"nin değerlendirilmesi Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinden ASLAN 'ın denetiminde ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin norm ve kriter dayanaklı ölçütlerini kapsayan yönergeler doğrultusunda yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda elde edilen puanlar değişik boyutları ölçmesinden dolayı "T" standart puanına çevrilerek analize katılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin her iki formu da

amaçlanmaktadır. Denekten verilen çizgilerden yeni şekiller oluşturmaları ve isimlendirmesi istenmektedir.

Sözel ve şekilsel kısımdaki testlere verilen cevaplar sözel kısım için üç boyutta şekilsel kısım için ise dört boyutta değerlendirilmektedir. Testte verilen cevapların miktarı akıcılık puanı, cevapların kaç ayrı türde düşünüldüğü akıcılık puanı, alışılmadık olması ise orijinallik puanı olarak değerlendirilmektedir. Şekilsel kısım için akıcılık puanı, resim oluşturma ve resim tamamlama testini; orijinallik puanı, resim oluşturma, resim tamamlama, paralellik ve dairesellik tespitini; başlıkların soyutluğu, resim oluşturma ve resim tamamlama testini; zenginleştirme, resim oluşturma, resim tamamlama, paralel ve dairesel çizgiler testini; erken kapamaya direnç, resim tamamlama testini değerlendirmede kullanılmaktadır. Ayrıca bu norm dayanaklı ölçüt puanlarının ortalaması üzerine armağan puanı olarak şekilsel kısım için kriter dayanaklı ölçüt puanları ilave edilmektedir. Kriter dayanaklı ölçütler ise; duygusal dışa vurum, hikayeyi ifade edebilme, hareket ya da faaliyet, tamamlanmamış şekillerin sentezi, çizgilerin sentezi, alışılmamış görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, espri, hayal gücü zenginliği, hayal gücü renkliliği, fantezi boyutlarından oluşmaktadır (Torrance 1974; Aslan 1994:89-95).

Bu çalışmada deney ve kontrol grubuna uygulanan testin sözel ve şekilsel toplam puanlarının Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ateş'in Türkiye uyum çalışmaları ve bu çalışmaların güvenirlik ve geçerliliği göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grubu dışındaki gruplara uygulanarak Türkçe'ye uyarlama ile ilgili uyum ve güvenirlik çalışması yapılmamıştır.

VERİLERİN CİNSİ VE KAYNAĞI

1. Öğrencilerin 4. sınıf karne geçme notları.
2. Öğrencilerin 5. sınıf 1. dönem sosyal bilgiler karne notları.

3. Öğrencilerin 5. sınıf 1. dönem karne notlarının ortalaması.
4. Öğrencilerin genel yetenek testi puan ortalamaları.
5. Öğrencilerin 30 maddelik çoktan seçmeli ve 5 essey tipi sorudan oluşan ön testten aldıkları puanların ortalaması.
6. Öğrencilerin 30 maddelik çoktan seçmeli ve 5 essey tipi sorudan oluşan son testten aldıkları puanların ortalaması.
7. Öğrencilerin 21 gün sonra uygulanan son testten aldıkları kalıcılık puanları ortalamaları.
8. Öğrenci sayısı .
9. Öğrenci cinsiyeti.
10. Öğretmenlerin yaş, kıdem,cinsiyet ve eğitim düzeyleri.
11. Öğrencilerin 5 soruluk kompozisyon tipi ölçme aracından aldıkları bilgiyi bulma, kullanma ve yeni bilgi üretme yani sentez puanları.
12. Öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi , A ve B formu sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme testlerinden aldıkların puanların ortalaması .
13. Tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması

VERİLERİN ANALİZİ VE İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER

Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, “t” testi ve “T” standart puanı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları yukarıda belirtilen istenmedik değişkenler açısından denkleştirildiği için , kovaryans analizi yapılmamıştır.

BÖLÜM III

Bu bölümde, ölçme araçları ile toplanan veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablo haline getirilerek açıklanmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinin hedef ve hedef-davranışlarını kazandırmada yaratıcı düşünce etkinliklerinin, öğrenci erişim düzeylerine etkisinin anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bulgular araştırmanın denencelerine göre aşağıda verilmiştir.

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Birinci denence; "Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun bilgi düzeyi erişim ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun bilgi düzeyi erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlar farkının (erişim) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır, deney ve kontrol grupları arasındaki farka " t " testi ile bakılmıştır. Bu veriler Tablo III .1’de sunulmuştur.

TABLO III.1
Grupların Bilgi Düzeyi Erişimleri

	SORU SAYISI	n	ÖNTEST		SONTEST		T	ERİŞİM		t
			x	Ss	x	Ss		x	Ss	
DENEY	12	37	5.19	1.84	7.51	1.77	5.67	2.32	2.49	3.61
KONTROL	12	37	5.05	1.72	5.51	1.79	1.45	.46	1.92	

Tablo III-1’ de görüldüğü gibi deney grubunun bilgi düzeyi ön test ve son

test puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 5.19 ve 7.51 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 5.67 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Kontrol grubuna ait bilgi düzeyi ön test ve son test puanlarına ait ortalamaları ise, 5.05 ve 5.51 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 1.45 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .05 düzeyinde **anlamli bulunmuştur**.

Grupların **bilgi düzeyi** erişiş ortalamaları arasında anlamli bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 3.61 “t” değeri 72 serbestlik ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin bilgi düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve başarıyı artırdığı söylenebilir.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

İkinci denence; Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun kavrama düzeyi erişiş puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun kavrama düzeyi erişiş puanları arasında anlamli bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlar farkının (erişiş) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır deney ve kontrol grupları arasındaki farka “ t “ testi ile bakılmıştır. Bu veriler Tablo III .2’de sunulmuştur.

TABLO III.2
Grupların Kavrama Düzeyi Erişileri

	SORU SAYISI	n	ÖNTEST		SONTEST		t	ERİŞİ		t
			x	Ss	x	Ss		x	Ss	
DENEY	12	37	3.95	1.76	6.81	1.81	5.67	2.86	2.32	3.46
KONTROL	12	37	3.68	1.58	4.62	2.03	2.47	.95	2.33	

Tablo III-2’ de görüldüğü gibi deney grubunun **kavrama düzeyi** ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 3.95 ve 6.81 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 5.67 “ t ” değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubuna ait **kavrama** düzeyi ön test ve son test puanlarına ait ortalamaları ise, 3.67 ve 4.62 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 2.47 “ t ” değeri 36 serbestlik ve .05 düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**.

Grupların **kavrama düzeyi** erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “ t ” testiyle yoklanmış, gözlenen 3.46 “ t ” değeri 72 serbestlik ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin **kavrama düzeyi** davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve başarıyı artırdığı söylenebilir.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Üçüncü denence; ”Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun uygulama düzeyi erişimi puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun uygulama düzeyi erişimi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlar farkının (erişimi) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır deney ve kontrol grupları arasındaki farka “ t “ testi ile bakılmıştır. Bu veriler Tablo III .3’de sunulmuştur.

TABLO III.3
Grupların Uygulama Düzeyi Erişileri

	SORU SAYISI	n	ÖNTEST		SONTEST		t	ERİŞİ		t
			x	Ss	x	Ss		x	Ss	
DENEY	6	37	1.73	1.10	2.78	1.13	3.77	1.05	1.70	1.38
KONTROL	6	37	1.19	1.20	1.73	1.28	2.19	.54	1.50	

Tablo III-3’ de görüldüğü gibi deney grubunun **uygulama düzeyi** ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 1.73 ve 2.78 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 3.77 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Kontrol grubuna ait **uygulama düzeyi** ön test ve son test puanlarına ait ortalamaları ise, 1.19 ve 1.73 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 2.19 “ t ” değeri 36 serbestlik ve .05 düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**.

Grupların **uygulama düzeyi** erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 1.38 “t” değeri 72 serbestlik derecesinde **anlamlı bulunmamıştır**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin uygulama düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve başarıyı artırdığı **söylenemez**.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Dördüncü denence; ”Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun sentez düzeyi erişiş puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun sentez düzeyi erişiş puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlar farkının (erişiş) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır

deney ve kontrol grupları arasındaki farka “ t “ testi ile bakılmıştır. Bu veriler Tablo III .4’de sunulmuştur.

TABLO III.4
Sentez Düzeyi Erişileri

	SORU SAYISI	n	ÖNTEST		SONTEST		t	ERİŞİ		t
			x	Ss	x	Ss		x	Ss	
DENEY	5	37	1.22	1.25	7.05	2.98	12.78	5.84	2.95	8.64
KONTROL	5	37	.81	1.17	1.76	1.42	1.43	.95	1.91	

Tablo III-4’ de görüldüğü gibi deney grubunun **sentez düzeyi** ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 1.22 ve 7.05 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 12.78 “ t ” değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Kontrol grubuna ait sentez düzeyi ön test ve son test puanlarına ait ortalamaları ise, .08 ve 1.76 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 1.43 “ t ” değeri 36 serbestlik ve .05 düzeyinde **anlamli bulunmuştur**.

Grupların **sentez düzeyi** erişiş ortalamaları arasında anlamli bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 8.64 “t” değeri 72 serbestlik ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin **sentez düzeyi** davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve başarıyı artırdığı söylenebilir.

Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Beşinci denence; ”Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun toplam erişiş puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişiş puanları arasında anlamli bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının ön test son

test puanlar farkının (eriş) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır deney ve kontrol grupları arasındaki farka “ t “ testi ile bakılmıştır. Bu veriler Tablo III .5’de sunulmuştur.

Tablo III.5
Grupların Toplam Eriş Puanları

	SORU SAYISI	n	ÖNTEST		SONTEST		T	ERİŞİ		t
			x	Ss	x	Ss		x	Ss	
DENEY	35	37	12.11	3.76	24.16	5.02	12.80	12.05	5.73	8.38
KONTROL	35	37	10.73	3.41	13.62	3.29	5.20	2.89	3.38	

Tablo III-1’ de görüldüğü gibi deney grubunun **toplam eriş** düzeyi ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 12.11 ve 24.16 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 12.80 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Kontrol grubuna ait toplam eriş düzeyi ön test ve son test puanlarına ait ortalamaları ise, 10.73 ve 13.62 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 5.20 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .05 düzeyinde **anlamli bulunmuştur**.

Grupların **toplam eriş** düzeyi eriş ortalamaları arasında anlamli bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 8.38 “ t ” değeri 72 serbestlik ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin toplam erişiyi artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Altıncı denence; Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun kalıcılık ortalama puanları ile, geleneksel grubun kalıcılık ortalama puanları arasında anlamli bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının bilgi, kavrama, uygulama, sentez ve toplam kalıcılık puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanları ile ilgili veriler Tablo III.6.1’de sunulmuştur.

TABLO III.6.1
Grupların Bilgi Düzeyi Kalıcılık Puanları

	SORU SAYISI	N	KALICILIK X	Ss	t
DENEY	12	37	6.65	1.51	2.98
KONTROL	12	37	5.43	1.97	

Tablo III.6.1’de görüldüğü gibi deney grubunun **bilgi düzeyi kalıcılık** puanı ortalaması 6.64, standart sapması 1.51 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun bilgi düzeyi kalıcılık puanı ortalaması 5.43 standart sapması 1.97 olarak hesaplanmıştır.

Grupların **bilgi düzeyi kalıcılık puanları** ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 2.98 “t” değeri 72 serbeslik derecesinde .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin bilgi düzeyinde kazanılmış davranışların kalıcılığını sağlamada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Kavrama düzeyi kalıcılık puanları ile ilgili veriler Tablo III.6.2’de sunulmuştur.

TABLO III.6.2
Grupların Düzeyi Kalıcılık Puanları

	SORU SAYISI	N	KALICILIK X	Ss	t
DENEY	12	37	6.30	1.94	4.23
KONTROL	12	37	4.43	1.85	

Tablo III.6.2’de görüldüğü gibi deney grubunun **kavrama düzeyi kalıcılık** puanı ortalaması 6.30, standart sapması 1.94 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun bilgi düzeyi kalıcılık puanı ortalaması 4.43 standart sapması 1.85 olarak hesaplanmıştır.

Grupların **kavrama düzeyi kalıcılık** puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 4.23 “t” değeri 72 serbeslik derecesinde .01 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin kavrama düzeyinde kazanılmış davranışların kalıcılığını sağlamada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Uygulama düzeyi kalıcılık puanları ile ilgili veriler Tablo III.6.3’de sunulmuştur.

TABLO III.6.3
Grupların Uygulama Düzeyi Kalıcılık Puanları

	SORU SAYISI	n	KALICILIK X	Ss	t
DENEY	6	37	2.16	1.38	.93
KONTROL	6	37	1.89	1.10	

Tablo III.6.3’de görüldüğü gibi deney grubunun **uygulama düzeyi kalıcılık** puanı ortalaması 2.16, standart sapması 1.38 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun uygulama düzeyi kalıcılık puanı ortalaması 1.89, standart sapması 1.10 olarak bulunmuştur.

Grupların **uygulama düzeyi kalıcılık** puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen .93 “t” değeri 72 serbeslik derecesinde **anlamlı bulunmamıştır**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin uygulama düzeyinde kazanılmış davranışların kalıcılığını sağlamada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenemez.

Sentez düzeyi kalıcılık puanları ile ilgili veriler Tablo III.6.4’de sunulmuştur.

TABLO III.6.4
Grupların Sentez Düzeyi Kalıcılık Puanları

	SORU SAYISI	n	KALICILIK X	Ss	t
DENEY	5	37	7.59	2.64	6.55
KONTROL	5	37	3.73	2.43	

Tablo III.6.4’de görüldüğü gibi deney grubunun **sentez düzeyi kalıcılık** puanı ortalaması 7.59, standart sapması 2.64 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun sentez düzeyi kalıcılık puanı ortalaması 3.73, standart sapması 2.43 olarak bulunmuştur.

Grupların sentez düzeyi kalıcılık puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 6.55 “t” değeri 72 serbeslik derecesinde **.01** manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu

verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin sentez düzeyinde kazanılmış davranışların kalıcılığını sağlamada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Grupların toplam kalıcılık puanları ile ilgili veriler Tablo III.6.5’de sunulmuştur.

TABLO III.6.5
Grupların Toplam Kalıcılık Puanları

	SORU SAYISI	n	KALICILIK X	Ss	t
DENEY	35	37	22.73	4.20	6.77
KONTROL	35	37	15.57	4.88	

Tablo III.6.5’de görüldüğü gibi deney grubunun **toplam kalıcılık** puanı ortalaması 22.73, standart sapması 4.20 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun toplam kalıcılık puanı ortalaması 15.57 standart sapması 4.88 olarak bulunmuştur.

Grupların **toplam kalıcılık** puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testi ile yoklanmış, gözlenen 6.77 “t” değeri 72 serbeslik derecesinde .01 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin toplam kalıcılığı sağlamada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular

Altıncı denence; Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun tutum puanları ile, geleneksel grubun tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının ön tutum, son tutum puanları farkının (erişi) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farka “ t “ testi ile bakılmıştır. Bu veriler Tablo III .7’de sunulmuştur.

TABLO III.7
Grupların Tutum Puanları

	SORU SAYISI	n	ÖNTUTUM		SONTUTUM		t	ERİŞİ		t
			x	Ss	x	Ss		x	Ss	
DENEY	28	37	102.49	14.41	110.73	14.60	3.37	8.24	14.87	2.57
KONTROL	28	37	104.05	15.57	104.16	19.12	.05	.11	12.36	

Tablo III-7’ de görüldüğü gibi deney grubunun toplam ön tutum ve son tutum puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 102.49 ve 110.73 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 3.37 “ t ” değeri 36 serbestlik ve .05 düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Kontrol grubuna ait toplam ön tutum ve son tutum puanlarına ait ortalamaları ise, 104.05 ve 104.16 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen .05 “ t ” değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır**.

Grupların **toplam tutum** ortalamaları arasında anlamli bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 2.56 “t” değeri 72 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular

Sekizinci denence; Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun yaratıcı düşünme puanları ile, geleneksel grubun yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek için önce deney ve kontrol gruplarının **Torrance Yaratıcı Düşünme Testi** ile ölçülen sözel, şekilsel ve toplam yaratıcı düşünme düzeyleri **Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A formu** ile **Torrance Yaratıcı Düşünme Testi B formu** puanları farkının (erişi) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır deney ve kontrol grupları arasındaki farka “ t “ testi ile bakılmıştır. Sözel yaratıcı düşünme puanları ile ilgili veriler Tablo III .8.1’de sunulmuştur.

TABLO III.8.1
Grupların Sözel Yaratıcı Düşünme Puanları

SÖZELYAR A TICILIK	GRUPLAR	n	A FORMU		B FORMU		t	ERİŞİ		T
			x	S s	x	Ss		x	Ss	
AKICILIK	DENEY	37	44.55	7.34	52.59	10.85	5.66	8.04	8.64	7.14
	KONTROL	37	55.45	9.37	47.50	8.47	4.60	7.96	10.53	
ESNEKLİK	DENEY	37	46.40	8.74	52.80	10.42	4.98	6.40	7.82	7.48
	KONTROL	37	53.60	9.99	47.20	8.83	5.67	6.40	6.87	
ORJİNALİK	DENEY	37	45.95	7.50	54.64	11.07	6.49	8.69	8.14	8.98
	KONTROL	37	54.05	10.61	45.37	5.99	6.23	8.69	8.49	
SÖZEL TOPLAM	DENEY	37	44.81	7.99	53.61	10.96	7.30	8.80	7.34	-10.08
	KONTROL	37	55.19	9.14	46.39	7.49	6.98	8.80	7.67	

Tablo III-8.1’ de görüldüğü gibi **deney grubunun** **Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formu sözel akıcılık** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 44.55 ve 52.59 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 5.66 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamlı**

bulunmuştur. Sözel Esneklik puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 46.40 ve 52.80 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 4.98 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Sözel **Orijinallik** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 45.95 ve 54.64 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 6.49 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Sözel **Toplam** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 44.81 ve 53.61 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 7.30 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** **Kontrol grubuna** ait Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formu sözel akıcılık puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 55.45 ve 47.50 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 4.60 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Sözel **Esneklik** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 53.60 ve 47.20 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 5.67 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Sözel **Orijinallik** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 54.05 ve 45.37 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 6.23 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Sözel **Toplam** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 55.19 ve 46.39 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 7.49 “ t ”değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Grupların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formu **sözel akıcılık** puanları ortalamaları arasında **anlamli bir farkın olup olmadığı** “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 7.14 “t” değeri 72 serbestlik ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Sözel **esneklik** puanları ortalamaları arasında **anlamli bir farkın olup olmadığı** “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 7.48 “t” değeri 72 serbestlik ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Sözel **orijinallik** puanları ortalamaları arasında **anlamli bir farkın olup olmadığı** “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 8.98 “t” değeri 72 serbestlik ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Sözel **toplam** puanları ortalamaları arasında **anlamli bir farkın olup olmadığı** “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 10.08 “t” değeri 72 serbestlik ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur.** Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin yaratıcı düşünme

becerilerini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Grupların şekilsel yaratıcı düşünme puanları ile ilgili veriler Tablo III .8.2’de sunulmuştur.

TABLO III.8.2
Grupların Şekilsel Yaratıcı Düşünme Puanları

ŞEKİSEL YARATICILI K	GRUPLAR	n	A FORMU		B FORMU		t	ERİŞİ		t
			x	Ss	x	Ss		x	Ss	
AKICILIK	DENEY	37	54.14	6.52	53.78	9.87	.22	.36	9.69	.27
	KONTROL	37	45.86	11.19	46.22	8.72	.17	.36	12.82	
ORJİNALİK	DENEY	37	53.26	10.24	55.54	10.35	1.08	2.27	12.83	1.70
	KONTROL	37	46.73	8.72	44.44	5.69	1.38	2.30	10.12	
BAŞLIKLAR İN SOYUTLU LUĞU	DENEY	37	49.13	10.88	49.01	11.27	.06	.11	11.20	.09
	KONTROL	37	50.87	9.10	50.98	8.59	.08	.11	8.42	
ZENGİNLEŞT İRME	DENEY	37	50.74	8.93	51.79	9.24	.53	1.05	12.09	.85
	KONTROL	37	49.26	10.99	48.21	10.53	.71	1.05	8.96	
ERKEN KAPAMAYA DİRENÇ	DENEY	37	46.16	6.21	54.36	11.85	3.98	8.21	12.54	6.04
	KONTROL	37	53.84	11.57	45.64	4.82	4.64	8.21	10.87	
YARATICI KUVVETLER ORTALAMA	DENEY	37	48.75	9.93	51.49	10.84	1.54	2.74	10.83	2.14
	KONTROL	37	51.25	10.06	48.51	8.99	1.49	2.74	11.14	
ŞEKİL TOPLAM	DENEY	37	51.42	9.60	54.79	10.08	1.90	3.37	10.76	2.66
	KONTROL	37	48.58	10.32	45.21	7.34	1.86	3.37	11.00	

Tablo III-8.2’ de görüldüğü gibi **deney grubunun** Torrance YaratıcıDüşünme Testi A ve B formu **şekilsel akıcılık** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 54.14 ve 53.78 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen .22 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır**. **Şekilsel orijinallik** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 53.26 ve 55.54 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 1.08 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır**. Başlıkların soyutluluğu sorunu puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 49.13 ve 49.01

UZAKTAN EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
T.C. SAKARYA İKTİSADİ VE
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen .06 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır. Zenginleştirme** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 49.26 ve 48.21 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen .07 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır. Erken kapamaya direnç** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 46.16 ve 54.36 olarak bulunmuştur. Bu iki değer Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 3.98 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmuştur. Yaratıcı kuvvetlerin ortalamasının** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 48.75 ve 51.49 olarak bulunmuştur. Bu iki değer Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 1.54 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır. Şekilsel Toplam puanlarına** ait ortalamalar sırasıyla 51.42 ve 54.79 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 1.90 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır. Kontrol grubunun** Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formu **şekilsel akıcılık** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 45.86 ve 46.22 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen .17 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır. Şekilsel orijinallik** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 46.23 ve 44.44 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 1.38 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır. Başlıkların soyutluluğu sorunu** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 50.87 ve 50.98 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen .08 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır. Zenginleştirme** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 49.26 ve 48.21 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen .71 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır. Erken kapamaya direnç** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 53.84 ve 45.64 olarak bulunmuştur. Bu iki değer Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 4.64 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **.01 düzeyinde anlamli bulunmuştur. Yaratıcı kuvvetlerin ortalamasının** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 51.25 ve 48.51 olarak bulunmuştur. Bu iki değer Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 1.49 “ t ”değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır. Şekilsel Toplam** puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 48.58

ve 45.21 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 1.86 “ t ” değeri 36 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır**.

Grupların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formu şekilsel akıcılık puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen .27 “t” değeri 72 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır**. Şekilsel orijinallik puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 1.70 “t” değeri 72 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır**. Başlıkların soyutluluğu sorunu puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen .09 “t” değeri 72 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır**. Zenginleştirme puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen .87 “t” değeri 72 serbestlik derecesinde **anlamli bulunmamıştır**. Erken kapamaya direnç puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 6.04 “t” değeri 72 serbestlik derecesi ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Yaratıcı kuvvetler ortalamasının puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 2.14 “t” değeri 72 serbestlik derecesi ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Şekilsel toplam puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 2.66 “t” değeri 72 serbestlik derecesi ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. . Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Grupların toplam yaratıcı düşünme puanları ile ilgili veriler Tablo III .8.3’de sunulmuştur.

TABLO III.8.3
Grupların Toplam Yaratıcı Düşünme Puanları

	n	A FORMU		B FORMU		t	ERİŞİ		t
		x	Ss	x	Ss		x	Ss	
DENEY	37	46.11	8.93	54.61	10.53	6.71	8.50	7.70	8.84
KONTROL	37	53.89	9.58	45.39	6.95	5.88	8.50	8.80	

Tablo III-8.3' de görüldüğü gibi **deney grubunun toplam** Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formu puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 46.11 ve 54.61 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 6.71 “ t ” değeri 36 serbestlik ve .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. **Kontrol grubuna** ait toplam Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formu puanlarına ait ortalamaları ise, 53.89 ve 45.39 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “ t “ testi ile yoklanmış, gözlenen 8.50 “ t ” değeri 36 serbestlik derecesinde .01 düzeyinde **anlamli bulunmuştur**.

Grupların toplam Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formu puanları ortalamaları arasında anlamli bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 8.84 “t” değeri 72 serbestlik ve .01 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

YORUM

Bu bölümde; araştırmada elde edilen bulgular, denencelere göre düzenlenerek ve ilgili araştırmalar gözönüne alınarak aşağıdaki başlıklar altında yorumlanmıştır.

BİRİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN YORUMLAR

Birinci Denence; Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapan grubun bilgi düzeyi erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun bilgi düzeyi erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunun bilgi düzeyi erişimi arasında **anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir** (Bk Tablo III.1). Deney grubunun bilgi düzeyi erişimi kontrol grubunun bilgi düzeyi erişiminden .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ile deney grubu arasında bilgi düzeyi bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüye destekler niteliktedir.

Bilgi düzeyinde her bilim dalı yada konu alanının kapsamına giren nesneler, olgular, olaylar vardır (Sönmez 2001:46). Bu düzeyde bilginin tanınması hatırlanması söz konusudur. Bu düzeyde görünce tanıma, hatırlama ve her hangi bir kaynağa bakmadan aynen yazma ve söyleme davranışlarını kapsar. Deney grubunda bilginin hatırlanması ve tanınmasını sağlamak amacıyla yeterince tekrar yapılması, öğrenci katılımının sağlanması, ipucu, dönüt ve düzeltme verilmesi, araç-gereç ve değişik etkinliklerin işe koşulması öğrencilerin bilgiyi tanıması ve hatırlamasını sağlayabilir, böylece bu tür etkinliklerle erişim arasında anlamlı bir bağ kurulabilir. Öğrencilerin öğrendiklerini daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı öğretme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Genelde göze kulağa hitap eden araç gereçler işe koşulmalıdır (Demirel 1999:49). Öğretim etkinliklerinin planlanmasında bunlar göz önünde bulundurulursa öğrenme daha anlamlı olacaktır.

Yaratıcı düşünmenin sağlanması için öğrencinin temel bilgiye sahip olması gerekir. Çünkü yaratıcılık ya da yaratı düşünme, hiçten yeni bir şey yaratma anlamında değildir. Tam tersine varolan gerçeği, düşünceyi, zihinsel yetenek ve becerilerin keşfetmeyi, seçmeyi, iletmeyi ve sentezlemeyi kapsamaktadır (Rıza 1999:5). Bu çalışmada da bu görüş dikkate alınarak öğrencilerin temel bilgileri kazanmalarına çalışılmıştır. Bu amaçla deney grubunda tekrarlara yer verilmiş bilgi düzeyi davranışların kazandırılmasına katkı getirecek, aynı zamanda ipucu sağlayacak araç gereç kullanılmış, dönüt-düzeltilme işlemleri gerçekleştirilmiş, öğrenci katılma eğilimi sağlanmaya çalışılmış ve gerektiğinde pekiştirici verilmiştir. Böylece öğrencilerin bilgiyi tanıma ve hatırlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın bulgularında öğrencilerin bilgi düzeyi davranışlarını kazandıklarını göstermektedir. Bu da tanıma hatırlama gibi alt düzeydeki bilişsel süreçleri içeren bilgi basamağındaki davranışların düşük nitelikli öğretim hizmeti ile kazandırılabilceği yönündeki araştırma bulguları ile çelişmemektedir (Yunt 1978, Senemoğlu 1987, Erden 1994, Yalçın 1994, Arslan 1996, Bayazıt 1996, Karabacak 1996, Pehlivan 1997, Şahin 1997, Üstündağ 1997, Yağcı 1997, Sönmez 2000). Daha önce yapılmış olan araştırmaları destekler niteliktedir.

Sonuç olarak deney grubunda bilginin hatırlanması ve tanınmasını sağlamak amacıyla yeterince tekrar yapılması, öğrenci katılımının sağlanması, ipucu, dönüt ve düzeltme verilmesi, araç-gereç ve değişik etkinliklerin işe koşulması öğrencilerin bilgiyi tanıması ve hatırlamasını sağlayabilir, böylece bu tür etkinliklerle bilgi düzeyi erişisi arasında anlamlı bir bağ kurulabilir. Bu nedenle bilgi düzeyin davranışların kazandırılmasında bu tür etkinliklere sınıf ortamında yeterince yer vermesinin önemli olduğu söylenilebilir.

İKİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN YORUMLAR

İkinci Denence: Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun kavrama düzeyi erişi puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun kavrama düzeyi erişi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular deney ve kontrol grubunun kavrama düzeyi erişisi arasında **anlamalı bir farkın bulunduğunu göstermektedir** (Bkz Tablo III.2). Deney grubunun kavrama düzeyi erişisinden .01 düzeyinde anlamalı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ve deney grubu arasında kavrama düzeyi erişi bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüyü destekler niteliktedir.

Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özömsenmesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur. Kavrama düzeyinde bilgi transferi yapılırken ezberleme anımsama yoktur (Sönmez 2001:61). Kavrama düzeyi benzerlikleri, farklılıkları, nedenini niçinini, niyesini, nasılımı gerekçesi ile söyleme yazma ve gelecekte olabilecek olanları kestirme gibi davranışları içerir. Bu çalışmada, kavrama düzeyi davranışların kazanılması için yapılan etkinliklerde, buluş yolu stratejisi, örnek olay ve dramatizasyon yöntemleri ve grup tartışma teknikleri kullanıldı. Örnek olay dramatize edilerek bu olayın nedeni sonucu grup tartışması ya da beyin fırtınası ile buldurulmaya çalışıldı. Olaydaki kahraman siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Neden, niçin bu şekilde davranırdınız? gibi sorularla öğrencilerin bilgiyi kavramalarına çalışıldı. Kavrama düzey davranışların kazandırılmasında da öğretim hizmeti nitelikleri olan; ipucu, öğrenci katılım, pekiştireç ve dönüt-düzeltilme işe koşulmuştur.

Bu araştırmanın bulgularıda öğrencilerin kavrama düzeyi davranışları kazandıklarını göstermektedir. Değişik ve uygun strateji, yöntem ve tekniğin kullanılması kavrama düzeyindeki erişiyi anlamalı derecede etkileyebileceği yönündeki çalışma bulguları ile çelişmemektedir (Sönmez 2001, Pehlivan 1997, Arslan 1996, Demirel 1996, Karabacak 1996, Yağcı 1997, Ültanır 1989, Senemoğlu 1987, Yunt 1978). Bu araştırmanın sonuçları daha önce yapılmış olan araştırmaları destekler niteliktedir. Erden (1994)'in araştırması ile tutarlılık göstermemektedir.

Sonuç olarak, Kavrama düzey davranışların kazandırılmasında öğretim hizmeti nitelikleri olan; ipucu, öğrenci katılım, pekiştireç ve dönüt-düzeltilme işe koşulmalıdır. Değişik ve uygun strateji, yöntem ve tekniğin kullanılması kavrama

düzeyindeki erişiyi anlamlı derecede etkilediği söylenebilir. Bunun içinde öğretmenler sınıf içerisinde öğretim hizmeti niteliklerini işe koşmalı, değişik ve uygun strateji, yöntem ve tekniğin kullanılmasına özen göstermelidir.

ÜÇÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN YORUMLAR

Üçüncü Denence: Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun uygulama düzeyi erişi puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun uygulama düzeyi erişi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular deney ve kontrol grubunun uygulama düzeyi erişisi arasında anlamlı bir **farkın bulunduğunu göstermemektedir** (BK. Tablo III.3) Deney grubunun uygulama düzeyi erişisi ortalamaların farkı kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur fakat anlamlı çıkmamıştır. Anlamlı çıkmamasına rağmen ortalamalara bakıldığında deney grubu lehine beklenen ön görüşü destekler niteliktedir.

Uygulama düzeyi yöntemi, ilkeleri yeni durumlarda kullanılabilme davranışlarını kapsamaktadır. Bu araştırmada, uygulama düzeyi davranışları kazandırmak için öğrencilere dramatizasyon ve örnek olay yöntemleri kullanıldı. Öğrencilere ilkeleri yeni durumlara örnek olaylarla kullanılıp gösterildi. Konuya uygun olarak verilen örnek olay dramatize edilerek ilkeler kullanılmıştır. Bunu öğrencilerin ilkeleri kullanmayı öğrenmelerine katkı getirdiği söylenebilir.

Araştırmanın bulguları anlamlı çıkmasada, ortalamalarının farkına bakıldığında öğrencilerin uygulama düzeyi davranışları az da olsa kazanmış olduklarını göstermektedir. Uygulama düzeyi erişi ortalamalarının deney grubunun lehine yüksek çıkmasının nedeni kullanılan eğitim etkinliklerinden kaynaklanabilir yönündeki araştırma bulgularıyla çelişmemektedir (Sönmez 2001, Kılıç 1999, Arslan 1996 ,Yalçın 1995). Bu araştırmanın sonuçları farklılık düzeyi açısından daha önceden yapılmış araştırmaları desteklememiştir. Erden (1994) yapmış olduğu araştırmayla çelişmemektedir. Bunun nedenlerinden biri daha önceki öğrenme

yaşantılarında öğrencilerin uygulama düzeyi davranışları geliştirecek etkinliklere sınıf ortamında fazla yer verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde hazır bulunuşluğun önemi büyüktür. Bir başka neden ise, uygulama düzeyi davranışları ölçmede test maddesi yerine öğrencilerin öğrenmelerini daha rahat ortaya koyabilmeleri için essey tipi ölçme araçları kullanılırsa daha etkili olabileceği söylenebilir; çünkü test maddelerinin kısıtlayıcılığı essey tipi sınavlarda ortadan kalkmaktadır ve öğrenci ifade etmek istediğini daha kolay olarak ortaya koyabilmektedir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki uygulama düzeyi davranışların kazanılması için her öğrenmede olduğu gibi uygulama düzeyi öğrenmelerde de öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi önemlidir. Okullarımızda öğrencilerin uygulama düzeyi davranışları kazanmalarını sağlayacak sınıf içi etkinliklere yeterince yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca uygulama düzeyi davranışlar test maddesi yerine farklı yollarla ölçülürse başarının daha yüksek olacağı söylenebilir.

Bu araştırma da, analiz düzeyi hedef davranışlar ayrı bir alt problem olarak alınmamıştır. Analiz düzeyindeki davranışlar genellikle eleştirel düşünme ile ilgili davranışlardır. Eleştirel düşünme becerileri analiz ve değerlendirmeyi vurgular. Örneğin; bir problemi analiz etme, tanımlama ve olası çözümleri değerlendirme. Yaratıcı düşünme becerileri ise yeni bir şeyler üretilmesini vurgular. Örneğin; problemin çözümü için yeni bir plan üretilmesi (Gronlund 1995:49). Yukarıdaki örnekte anlaşıldığı gibi yaratıcı düşünme becerilerinde analiz düzeyi davranışlar sentez düzeyi davranışlar içerisinde bulunmaktadır. Çünkü bir probleme çözüm bulabilmek için problemin analiz edilip tanımlanması ve olası çözüm yollarının saptandıktan sonra çözüm için plan hazırlanabilir. Çözüm için plan hazırlama sentez düzeyinde bir davranıştır buna ulaşırken zaten analiz düzeyi düşünme becerileride gerçekleştirilmiş olduğundan analiz düzeyi davranışlar ayrıca ele alınmamıştır. Yaratıcı düşünme becerilerinde analiz düzeyi davranışlar sentez düzeyi davranışlar içerisinde bulunduğu ve yaratıcı düşünme becerilerinde sentez düzeyi davranışların kazanılması önemli olduğundan ayrı bir alt problem olarak incelenmemiştir.

DÖRDÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN YORUMLAR

Dördüncü Denence: Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun sentez düzeyi erişiş puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun sentez düzeyi erişiş puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun sentez düzeyi erişiş arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir (BKz Tablo III.3). Deney grubunun sentez düzeyi erişiş, kontrol grubunun sentez düzeyi erişişinden .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ve deney grubu arasında sentez düzeyi erişiş bakımından deney grubu lehine beklenen sonucu destekler niteliktedir.

Sentez; öğeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütünü oluşturma işidir, fakat her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, icat ve yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur. Bu özellikler açısından sentez bilimsel, felsefi ve sanatsal yöntemlerle yaratma işidir. Sentez yapılanın benzeri ya da takliti değildir. Toplumsal sorunları çözmede yeni bir strateji, yöntem, teknik geliştirme, yeni bir plan oluşturma, yeni bir ilke koyma gibi etkinlikler Sosyal Bilgiler için sentez olabilir. Öğrenci yapılanlardan habersiz bulunan ilkeyi, kullanılan yöntemi bulursa öğrenci için bu sentezdir. Ayrıca sentez sonucu oluşan ürün, sistem; ya mantıksal veya olgusal tutarlılığa ya da ikisine birlikte sahip olmalıdır (Sönmez 2001:72-73).

Bu araştırmada öğrencilerin sentez düzeyi davranışları kazanmaları için örnek olay, ve dramatizasyon yöntemi; beyin fırtınası ve yansıtma tekniklerinden resim yansıtma sınıf içerisinde kullanılmıştır. Öğrencilerin yeni, orijinal, benzersiz, yaratıcı bilgiler üretmesi istenmiştir. Gösterilen resimlerden bilgiyi bulması, buldukları bilgiyi kullanması ve sonuçta da o bilgiden orijinal, benzersiz ve yaratıcı bilgiler üretmeleri istenmiştir. Öğrenci bu aşamada mantığını kullanarak bilgiye ulaşabilir. Yeni bilgi bulunduktan sonra öğrencilerin bu bilgileri kullanabileceği bir durum verilerek burada bu bilgileri nasıl kullanacakları beyin fırtınası yolu ile buldurulmaya

çalışılmıştır. Benzersiz ve orijinal çözüm yolları üretmeleri istenmiştir. Konuya uygun olarak seçilen örnek olayla ilgili beyin fırtınası yapılmıştır. Eğitim ortamında beyin fırtınası tekiği kullanılarak öğrencilerin yaratıcı düşünceleri, yeni ve özgün fikirler oluşturmaları sağlanmıştır.

Araştırmada, denel işlemin başlangıç aşamalarında öğrencilerin sadece kitap bilgisi ile sınırlı kaldığı ve bir konuyla ilgili görüşleri istendiğinde çok kısa cevap vermekle yetindikleri görüldü. Bir kaç ders sonra öğrencilerden çok sayıda ve yeni orijinal fikirler gelmeye başladı. Bütün öğrenciler söz almak konuşmak istediler. Bunun nedeni öğrenciler sınıf ortamında kesinlikle kısıtlanmadı, istedikleri şekilde konuşma ve davranmalarına fırsat verildi. Bunun da öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine katkı getirdiği söylenilebilir. Demirel (1999:213) ve Sönmez (1993: 149) yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamında bulunmalıdır görüşünü bu araştırmanın bulguları desteklemektedir. Öğrencilerin öğrenmeden zevk almaları için öğretmenler, öğrencilerin özgürce öneriler oluşturmalarına izin vermelidir. Öğrencileri yaratıcı düşünceden uzaklaştırmamak için asla öğrencilerin yanlışlarını belirtmeye çalışmamalıdır. Bu öğrencilerin orijinal soru sormasına ve öğrencilerin yaratıcı düşünmede güvenini kazanmasına yardım eder (Poon Taan Fatt 2000: [http:// globalvgw. 2. global. epnet. com](http://globalvgw.2.global.epnet.com)).

Bu çalışmada, öğrencilere “ insanları mutlu etmek için ne yaparsınız?” sorusu yönelttiğinde “deprem olmamasını engelledim”, “depremde evlerin yıkılmaması için evleri yer altında en derin yere zincirlerle bağladım ve evler yıkılmazdı”, “insanların depremde sonra aç kalmaması için başka ülkelerden yardım isterdim eğer vermezlerse onlarla savaş ederdim” gibi cevaplarla karşılaşmıştır. Bu dönemde Bolu’da depremle ilgili sorunlar yaşandığı için öğrenciler daha çok depremle ilgili cevaplar vermişlerdir. Sınıfta öğrencilere yöneltilen soruların bir çoğuna verilen cevaplardan depremin ve deprem sonrası yaşamın etkisinde kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu cevaplarda çocukların yaratıcı düşüncelerinde çevre ve yaşam koşullarının etkisinin büyük olduğunu gösteriyor. Okul ve sınıf ortamlarının yaratıcı düşünmeyi geliştirecek şekilde düzenlenmesi

öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini artıracığı söylenilebilir. Uyarıcı ne kadar çok olur ise fikir üretme daha fazla olur. Daha önce de ifade edildiği gibi yaratıcı düşünme yoktan var etmek değil var olandan yenisini üretmektir.

Bu araştırmanın bulguları öğrencilerin sentez düzeyi davranışları kazandıklarını göstermektedir. Böyle bir eğitim ortamı öğrencilerin bilgiyi bulması, kullanması ve yeni bilgileri üretmesi yani sentez düzeyindeki erişilerini anlamlı derecede etkileyebileceği yönündeki araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Sönmez 2001; Kılıç 1999; Sıvacı 1997, Poon Taan Fatt 2000). Bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki sentez düzeyi davranışların kazanılması için rahat ve özgür bir sınıf ortamı düzenlenmeli, öğrenciler sınıf ortamında kısıtlanmamalıdır. Sınıf ve okul ortamı yaratıcı düşünmeyi geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin fikirleri eleştirilerek cesaretleri kırılmamalı hatta teşvik edilmelidir.

BEŞİNCİ DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR

Beşinci deneye Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun toplam erişim puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular deney ve kontrol grubunun toplam erişim puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir (Bkz Tablo III.5). Deney grubunun toplam erişimi kontrol grubunun toplam erişiminden .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar kontrol grubu ve deney grubu arasında toplam erişim bakımından deney grubu lehine beklenen ön görüşü destekler niteliktedir.

Yaratıcı düşünmeyi temele alan öğretime göre ders işlenirken dinleme, görme, soru-cevap, tartışma, örnek olay, dramatizasyon, beyin fırtınası etkinliklerine

yer verilmiştir. Öğrencilerin derse dikkati açık uçlu sorularla, örnek olayla, beyin fırtınası ya da dramatizasyonla çekilmiştir daha sonra öğrenci katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler güdülenmiş ve dersin hedef davranışları açıklanmıştır. Dersin hedef davranışlarına uygun olarak hazırlanmış renkli resim setlerinin kullanılması ile geçilmiştir. Renkli resim setleri üzerinde öğrencilerin açıklamaları alınmıştır. Bu açıklamalardan doğru olanlar tekrar ettirilmiş yanlışlar ve eksiklikler tamamlanmıştır. Bunlar tekrar, dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç, etkinliklerini kapsamaktadır. Tekrar, dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştirecin kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı daha önce yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir (Yıldıran 1977, Bloom 1979, Yunt 1978, Senemoğlu 1987, Ültanır 1989, Arslan 1996). Öğrencilere neden, niçin, nasıl, niye soruları yöneltilmiş, gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. Verilen yanıtlar sınıfta tartışılarak bir sonuca bağlamıştır. Beyin fırtınası yapılarak öğrencilerin yeni, orijinal fikirler üretmeleri sağlanmıştır. Bu tür etkinlikler öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlayan değişkenler olarak düşünülebilir (Sönmez 2001, Kayabaşı 1997, Kılıç 1999).

Öğrenciler ünitelerin sonunda anlatılan bir örnek olayı dramatize etmişlerdir. Dramatize edilen örnek olayla ilgili olarak beyin fırtınası yapılmıştır. Bu yolla öğrencilerin yeni, orijinal fikirler üretmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden ünite sonunda ünite ile ilgili resim, kompozisyon ve şiir yazmaları istenmiştir. Bu çalışmalar daha sonra toplanarak sınıfta sergilenmiştir. Bu etkinliklerin erişiyi etkilediğine ilişkin araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir (Aksu 1981, Yalçın 1994, Altun 1995, Arslan 1996, Demirel 1996, Bayazıtıoğlu 1996, Özder 1996, Pehlivan 1997, Şahin 1997, Üstündağ 1997, Yağcı 1997, Yıldızlar 1999). Sonuç olarak diyebiliriz ki ders işlenirken değişik, yöntem, teknik, taktiklerin ve çeşitli araç gereçlerin kullanılması, öğretim hizmeti niteliklerinin etkin bir şekilde işe koşulması toplam erişinin anlamlı çıkmasına katkı sağlayabilir.

ALTINCI DENECE İLE İLGİLİ YORUMLAR

Denence: Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun kalıcılık ortalama puanları ile geleneksel grubun kalıcılık ortalama puanları

arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular bilgi, kavrama, uygulama, sentez ve toplan kalıcılık puanları olarak ayrı ayrı yapılan analiz sonuçlarından elde edilmiştir. Kalıcılık puanı öğrencilere son testten 21 gün sonra uygulanan testten elde edilen puandır. Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenilmiş davranışlar 21 gün sonra başlamaktadır. Bu nedenle araştırmada da öğrencilerin öğrendikleri davranışların kalıcılığına bakılmıştır.

Bu araştırmada, elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunun bilgi düzeyi kalıcılık puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.6.1). Deney grubunun bilgi düzeyi kalıcılık puanı ortalaması kontrol grubunun kalıcılık puanı ortalamasından .05manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ile deney grubu arasında bilgi düzeyi kalıcılığı açısından deney grubu lehine beklenen iş görüşü destekler niteliktedir. Öğrencilerin bilgi düzeyinde kazanmış oldukları davranışlarda olumsuz yönde bir değişiminin olmadığını bir başka değişle öğrencilerin bilgi düzeyinde kazanmış oldukları davranışları kaybetmediği söylenebilir.

Araştırma bulguları Deney ve kontrol grubunun kavrama düzeyi kalıcılık puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.6.2). Deney grubunun kavrama düzeyi kalıcılık puanı ortalaması, kontrol grubunun kalıcılık puanı ortalamasından .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney grubu ile kontrol grubu arasında kavrama düzeyi kalıcılığı bakımından deney grubu lehine denenceyi desteklemektedir. Öğrencilerin kavrama düzeyinde kazanmış oldukları davranışlara sahip olduğunu yani öğrencilerin kavrama düzeyinde kazanmış oldukları davranışlarından kaybın olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları deney ve kontrol grubunun uygulama düzeyi kalıcılık puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermemektedir (Bkz Tablo III.6.3). Bu sonuçlarda bize öğrencilerin uygulama düzeyinde kazanmış

oldukları kalıcılığında her iki grup arasında bir fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak sosyal bilgilerin öğretiminde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulanmasıyla yapılan öğretimin öğrencilerin uygulama düzeyinde kazanmış oldukları davranışların kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenemez. Öğrencilerin kavrama düzeyinde kazanmış oldukları davranışlardan anlamlı düzeyde bir değişimin olmadığını söyleyebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular deney ve kontrol grubunun sentez düzeyi kalıcılık puanı ortalaması arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir (Bkz Tablo III.6.4). Deney grubunun kalıcılık puanı ortalaması, kontrol grubunun kalıcılık puanı ortalamasından .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ile deney grubu arasında sentez düzeyi kalıcılığı bakımından deney grubu lehine beklenen iş görüşü destekler niteliktedir. Sonuç olarak Sosyal Bilgilerin öğretiminde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulanmasıyla yapılan öğretimin öğrencilerin sentez düzeyinde kazanmış oldukları davranışların kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söyleyebilir. Yaratıcı düşünmenin gelişmesinde sentez düzeyi davranışların kazandırılması önemlidir; çünkü öğrencilerin orijinal ve yeni fikirler oluşturması bu düzeyde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin sentez düzeyinde kazanmış oldukları davranışlarda olumsuz yönde bir değişimin olmadığını söyleyebilir.

Grupların toplam kalıcılık puanları ile ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun toplam kalıcılık puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir (Bkz Tablo 6.5). Deney grubunun toplam kalıcılık puanı ortalaması, kontrol grubunun kalıcılık puanı ortalamasından .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney grubu ile kontrol grubu arasında toplam kalıcılık puanı açısından deney grubu lehine beklenen iş görüşü destekler niteliktedir. Öğrencilerin kazanmış oldukları davranışlara sahip oldukları yani bilgi kaybının olmadığını söyleyebilir.

Sonuç olarak Sosyal Bilgilerin öğretiminde yaratıcı düşünmeyi temele alan öğretim uygulamasıyla yapılan öğretimin öğrencilerin bilgi, kavrama, sentez ve toplam olarak kazanmış oldukları davranışların kalıcılığı sağlamada etkili olduğu

söylenebilir. Ders işlenirken değişik yöntem, teknik, taktiklerin ve çeşitli araç-gereçlerin kullanılması, öğretim hizmeti niteliklerinin etkin bir şekilde işe koşulması toplam kalıcılığın sağlanmasına katkı sağlayabileceği ve kalıcılığı anlamlı derecede etkileyebileceği yönündeki çalışmalarla çelişmemektedir (Sönmez 2001, Pehlivanlı 1997, Bayazıt 1996, Yalçın 1994). Daha önce yapılmış araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

YEDİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN YORUMLAR

Yedinci Denence; Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun tutum puanları ile, geleneksel grubun tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular deney ve kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.7) Deney grubunun tutum puanı ortalaması kontrol grubunun tutum puanı ortalamasından .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular kontrol grubu ve deney arasında tutum puanları bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüğü destekler niteliktedir. Yaratıcı düşünmenin gelişmesi için dersler ilgi çekici kılınmaya çalışılmış, derslerde öğretmen baskısı kaldırılmış, öğrencilerin daha önceden alıştıklarının dışında dersler işlenmiş olup öğrenciler fikir ve düşüncelerini rahatça söyleme olanağı bulmuşlardır. Bu tür ortamların öğrencilerin derse karşı ilgisini ve tutumunu artırdığı söylenebilir. Öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde gelişme sağladığı düşünülebilir.

Yaratıcı düşünme ile öğretimin yapıldığı grubun başarı düzeylerinin yüksek olması göz önüne alındığında, derse karşı olumlu tutum gelişmesi başarıyı artırır görüşünü benimseyen diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Crosswhite 1972, Newfield ve Mc Elyea 1983, Baykul 1986, Varoğlu 1993, Altun 1995; Sünbül 1995, Üstündağ 1997, Yıldızlar 1999). Bu araştırmaları desteklemektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı öğrencilerin olumlu bir tutum geliştirmelerinin derste başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sonuç olarak duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme düzeyi ile ilişkisi olduğu bir çok araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Tutum da duyuş giriş özelliklerinden olduğuna göre öğrencilerin derse karşı tutumları olumlu yönde geliştirmeye çalışılırsa öğrencilerin öğrenme başarısının artacağı söylenilebilir. Bunun içinde öğretme ortamının öğrencilere çeşitli seçenekler sunması, farklı fikirleri kabul etmesi, kendine güveni artırması, öğrencilerin güçlü yanları ve ilgileri üzerinde odaklanması gerekmektedir (Fleith 2000). Bu çalışmada da sınıf ortamında öğrenciler özgür bırakıldı, değişik araçlar işe koşuldu, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde etkinlikler düzenlendi, öğrencilerin düşünceleri kesinlikle eleştirilmedi ve onların değişik fikirler ortaya koymaları için fırsatlar verildi. Bütün bunlarında öğrencilerin derse karşı tutumunun artmasında etkili olduğu söylenilebilir.

SEKİNCİ DENENCE İLİŞKİN YORUMLAR

Sekizinci denence; Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme ile öğretim yapılan grubun yaratıcı düşünme puanları ile, geleneksel grubun yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denenceyi test etmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formunun hem sözel hem de şekilsel ölçekleri kullanılmıştır. Bu testin A formu sözel ve şekil testi öğrencilere uygulamanın başlangıcında, B formu ise uygulama sonrası verilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel boyutunun akıcılık, esneklik, orijinallik puanları ve toplam sözel yaratıcılık puanları; şekil boyutunun akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluluğu sorunu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetlerin ortalaması puanları ve toplam şekil puanları analiz edilerek araştırmanın bu denencesiyle ilgili veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın sözel akıcılık yetenekleriyle ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun sözel akıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.8.1). Deney grubunun sözel akıcılık puanı kontrol grubunun sözel akıcılık puanından .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında sözel akıcılık bakımından deney grubu lehine

beklenen öngörüü destekler niteliktedir.

Akıcılık; açık uçlu bir soruya sözlü veya yazılı bir çok fikir üretebilmektir (Özden 1999:127). Bir başka değişle, akıcılık fikir sayısının çok ya da sık olmasıdır (Bonk ve Smith 1998:264). Kısaca akıcılık bir konu hakkında çok fikir üretebilmektir.

Araştırmada önceleri sorulan sorulara çok az sayıda fikir belirtilirken, daha sonra fikir sayısı oldukça artmış ve yanlış cevap verme korkusu ortadan kalmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorular onların yeni, özgün ve çok sayıda fikir üretmelerini sağlayacak nitelikte sorular olmuştur. Yaratıcı düşünmenin sözelakıcılık boyutunda istenilen öğrencilerin bir konuya birden çok yeni fikirler üretmeleridir. Bu araştırmada da bunun gerçekleşmesine çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları daha önceden yapılan araştırma sonuçları ile çelişmemektedir (Torrance 1970, Torrance 1971, Halpin 1974, Sandwith 1978, Sungur 1986, Aslan 1994, Gonzales ve Corpus 1997, Sarı 1997, Karakuş 2000). Bu araştırmaları destekler niteliktedir.

Esneklik; fikirlerin farklı kategorileri yada esnekliğidir (Bonk ve Smith 1998: 264) bir başka deyişle, bir sorun üzerine farklı yaklaşımlar getirebilme; değişik boyutları ortaya koyabilme; farklı kategorilerde fikir üretebilme; bir duruma farklı perspektiflerden bakabilmedir (Özden 1999:127). Yaratıcı düşünmede kişilerin bir sorun ya da konu hakkında farklı yaklaşımlar getirebilmesi veya farklı fikirler üretebilmesi beklenilir. Bu araştırmanın sonucunda da deney grubu öğrencilerinin sözel esneklik puanının yüksek olması öğrencilerin sözel esnekliğinin arttığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç daha önce yapılmış araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Torrance ve diğerleri 1970, Sandwith 1978, Süzen 1987, Öncü 1989, Helson ve Crutchfield 1989, Aslan 1994, Sarı 1997) ve bu araştırmaları desteklemektedir.

Araştırmanın sözel orijinallik yetenekleri ile ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun sözel orijinallik puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.8.1). Deney grubunun sözel orijinallik puanı kontrol grubunun sözel orijinallik puanından .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında sözel orijinallik bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüü destekler niteliktedir.

Orijinallik; alışılmamış ve orijinal fikirlerdir (Bonk ve Smith 1998:264) yani düşünce ve eylemde kendine özgün olmadır (Özden 1999:127). Yaratıcı düşünme becerisi olan kişilerin bir konu ya da sorun karşısında özgün fikirler veya çözüm yolları bulmaları istenir. Rowlison kitabında belirttiği bir örnekte; fizik sınavına giren bir üniversite öğrencisine “elinizde bir adet barometre varsa bunu kullanarak, yüksek bir binanın yüksekliğini nasıl ölçersiniz?” sorusu yöneltiyor. Öğrenci “ barometreyi alır binanın damına çıkarım, sonra onu bir ipe bağlayarak yere sarkıtırım, daha sonra ipi tekrar yukarı çekip aşağı sarkıttığım ipin uzunluğunu ölçerek binanın uzunluğunu bulurum” diye cevaplamıştır (Rowlinson 1995:13-14). Burada öğrenci hem esneklik hem de orijinallik yeteneğini ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin sözel orijilik puanının yüksek olması öğrencilerin sözel orijinalliğinin arttığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç daha önceden yapılmış olan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Torrance 1966, Torrance ve diğerleri 1970, Torrance 1971, Sandwith 1978, Süzen 1987, Davaslıgil 1988, Aslan 1989, Öncü 1989, Helson ve Crutchfield 1989, Getzels ve Jackson 1993, Aslan 1994, Sarı 1997, Gozales ve Compos 1997, Karakuş 2000). Bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın sözel toplam yaratıcılık yetenekleriyle ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun sözel toplam yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.8.4). Deney grubunun sözel toplam yaratıcılık puanı kontrol grubunun sözel toplam yaratıcılık puanından .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında sözel toplam yaratıcılık bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüü destekler niteliktedir. Sözel toplam yaratıcılık yeteneği puanı sözel akıcılık, orijinallik ve esneklik puanlarının toplamından elde edilmiştir.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmeyi temele alan

öğrenme etkinliklerinin işe koşulduğu uygulama haftada üç saatlik bir süre ile yedi hafta uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için örnek olay, beyin fırtınası, dramatizasyon, resim gösterme ve grup tartışmalarına ağırlık verilmiştir. Öğrencilerin katılımı uygulamanın başlangıcında çok az olmuştur. Bunun nedeni öğrencilere sorulduğunda yanlış cevap verirsem zayıf alırım ya da öğretmenim kızar şeklinde olmuştur. Öğrencilere bu korkularının yersiz olduğu öğrencilere açıklandıktan sonra öğrenci katılımı artmış ve öğrencilerin değişik fikirler ürettikleri gözlenmiştir. Derste yeri geldikçe yapılan dramatizasyon uygulamaları oldukça çok ilgilerini çekmiştir. Bunu oyun oynama şeklinde değerlendirmişlerdir ve her ders bu derste oyun oynayacak mıyız diye sormuşlardır. San (1985) kurumsallaşmanın yaratıcılığı yok ettiği ve öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve pekiştirilmesi için onları sanatsal alanlara yönleltmek ve iyi bir sanat eğitiminin verilmesinin gerektiğini söylemektedir. Bu konuyla ilgili olarak Feith (2000) yaptığı araştırmada öğretmen ve öğrenciler yaratıcılığın gelişimini artırıcı öğretme ortamının öğrencilere çeşitli seçenekler sunması, farklı fikirleri kabul etmesi, kendine güveni artırması ve öğrencilerin güçlü yanları ile ilgileri üzerinde odaklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Yaratıcılığın kısıtlandığı bir ortamda ise, fikirlerin dikkate alınmadığı, öğretmen kontrolü ve derslerin aşırı yapılandırılmadan arındırılmadığı vurgulanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında öğrencilerin fikirleri göz ardı edilmemiş, her düşünce kabul edilmiş, sınıfta öğretmen baskısı uygulanmamıştır. Ayrıca ders sonlarında dersin konusu ile ilgili olarak öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemek üzere resim yapma, şiir ya da kompozisyon gibi etkinlikler öğrencilerden istenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular uygulama sonucunda öğrencilerde sözel toplam yaratıcılığın arttığını göstermektedir. Bu sonuç daha önce yapılmış olan araştırmalarla çelişmemektedir (Torrance 1966, Cronbach 1970, Parnes ve Reese 1970, Torrance ve diğerleri 1970, Torrance 1971, Halpin ve diğerleri 1974, Sandwith 1978, Süzen 1987, Davaslıgil 1988, Aslan 1989, Öncü 1989, Helson ve Crutchfield 1989, Getzels ve Jackson 1993, Aslan 1994, Gozales ve Compos 1997, Sarı 1997, Karageyik 1997, Karakuş 2000). Bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Sonuç olarak sınıf ortamları, ders etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Ayrıca öğretmenler sınıf içinde çok katı ve kuralcı olmamalı, öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerini sağlayacak şekilde davranış göstermelidirler. Öğrencilerin sözel yaratıcı düşüncelerini sağlayacak ders etkinlikleri işe koşulmalıdır. Ders programlarında da bunlara yeterince yer verilmelidir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin şekil boyutunun akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluluğu sorunu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetlerin ortalaması puanları ve toplam şekil puanları analiz edilerek araştırmanın bu denencesiyle ilgili veriler elde edilmiştir. Araştırmanın şekilsel akıcılık yetenekleriyle ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun şekilsel akıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermemektedir (Bkz. Tablo III.8.2). Deney grubunun şekilsel akıcılık puanı kontrol grubunun şekilsel akıcılık puanından anlamlı bulunmamıştır. Bunun yanında grupların ortalamalarına bakacak olursak deney grubunun şekilsel akıcılık ortalaması kontrol grubundan daha yüksek görülmektedir. Şekilsel akıcılık yeteneği deney grubunda ortalamaya göre daha yüksek görülmesine rağmen her iki grupta ortalamalara bakıldığında A ve B formu arasında bir değişimin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında şekilsel akıcılık bakımından beklenen öngörüğü destekler nitelikte değildir. Şekilsel akıcılık puanı sözel akıcılıkta olduğu gibi bireylerin şekil kısmındaki alt testlerde bulunan resim oluşturma, resim tamamlama paralel yada yuvarlak çizgiler ile ilgili ne kadar çok şekil oluşturma ve isimlendirmesidir.

Araştırmanın şekilsel orijinallik yetenekleriyle ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun şekilsel orijinallik puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermemektedir (Bkz. Tablo III.8.2). Deney grubunun şekilsel orijinallik puanı kontrol grubunun şekilsel orijinallik puanından anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında şekilsel orijinallik bakımından beklenen öngörüğü destekler nitelikte değildir. Araştırmanın sonucu bu konuyla ilgili daha önceden yapılan araştırma bulguları ile paralel değildir (Torrance 1970, Ömeroğlu 1986, Sungur 1986, Süzen 1987, Öncü 1989, Eratay 1993).

Araştırmanın şekil testinin başlıkların soyutluluğu sorunuyla ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun başlıkların soyutluluğu sorunu puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermemektedir (Bkz. Tablo III.8.2). Deney grubunun başlıkların soyutluluğu sorunu puanı kontrol grubunun başlıkların soyutluluğu sorunu puanından anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında başlıkların soyutluluğu sorunu bakımından lenen öngörüğü destekler nitelikte değildir. Başlıkların soyutluluğunda görsel olan bilgi sözel olarak ifade edilmektedir Öğrenciler çizdikleri şekilleri ifade eden başlıklar koymalarına göre değerlendirilirler. Bu araştırmanın sonuçları Gonzales ve Compos (1997)'un araştırmasıyla paralellik göstermektedir, diğer bu konuda yapılan araştırmaları (Torrance 1970, Ömeroğlu 1986, Sungur 1986, Süzen 1987, Öncü 1989, Eratay 1993) desteklememektedir.

Araştırmanın şekil testinin zenginleştirme puanlarıyla ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun zenginleştirme puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermemektedir (Bkz. Tablo III.8.2). Deney grubunun zenginleştirme puanı kontrol grubunun zenginleştirme puanından anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında zenginleştirme puanı bakımından beklenen öngörüğü destekler nitelikte değildir. Zenginleştirmede ise düşüncenin ne kadar ayrıntı ile bezendiği puanlanmaktadır(Aslan 1994:91). Düşünce ne kadar ayrıntı ile bezenirse puanı o kadar yüksek olur görüşünü destekleyen araştırmaları (Torrance 1970, Ömeroğlu 1986, Sungur 1986, Süzen 1987, Öncü 1989, Eratay 1993, Gonzales ve Compos 1997).

Araştırmanın erken kapamaya direnç puanıyla ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun erken kapamaya direnç puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.8.4). Deney grubunun erken kapamaya direnç puanı kontrol grubunun erken kapamaya direnç puanından .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında erken kapamaya direnç puanı bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüğü destekler niteliktedir. Araştırmanın bulguları yapılan diğer araştırmalarla (Torrance 1970, Ömeroğlu 1986, Sungur 1986, Süzen 1987, Öncü 1989, Eratay 1993, Gonzales ve

Compos 1997) paralellik göstermektedir.

Araştırmanın yaratıcı kuvvetlerin ortalaması puanlarıyla ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun yaratıcı kuvvetlerin ortalaması puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.8.2). Deney grubunun yaratıcı kuvvetlerin ortalaması puanı kontrol grubunun yaratıcı kuvvetlerin ortalaması puanından .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında yaratıcı kuvvetlerin ortalaması puanı bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüğü destekler niteliktedir. Araştırmanın bulguları yapılan diğer araştırmalarla (Torrance 1970, Ömeroğlu 1986, Sungur 1986, Süzen 1987, Öncü 1989, Eratay 1993, Gonzales ve Compos 1997) paralellik göstermektedir.

Araştırmanın şekilsel toplam puanlarıyla ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun şekilsel toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.8.2). Deney grubunun şekilsel toplam puanı kontrol grubunun şekilsel toplam puanından .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında şekilsel toplam puanı bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüğü destekler niteliktedir.

Sonuç olarak araştırmanın şekilsel yaratıcı düşünme boyutlarının bir kısmının anlamlı çıkmamasının nedeni olarak çalışma süresince daha sözel yaratıcı düşünmeye daha fazla ağırlık verilmesinin neden olduğu söylenilebilir. Öğrencilerin şekilsel yaratıcılıklarını geliştirici etkinliklerden çok sözel yaratıcı düşünceleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Sözel yaratıcı düşünme ile ilgili etkinliklerin şekilsel yaratıcı düşünmeyi etkileyip etkilemediğini ortaya koymaya çalışılmıştır. Toplam şekilsel yaratıcı düşünme ile ilgili bulgulara göre tamamen yetersiz olduğu söylenilemez. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında şekilsel toplam puanı bakımından deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Toplam şekilsel yaratıcı düşünme puanları bu etkinliklerin katkı getirdiğini göstermektedir. Şekilsel yaratıcı düşünmeyi artırıcı etkinliklere daha fazla yer verilirse öğrencilerin şekilsel yaratıcı düşünme puanlarının da istenilen nitelikte artacağı söylenilebilir.

Araştırmanın toplam yaratıcı düşünme ile ilgili verileri Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel boyutunun toplam sözel yaratıcılık puanları ve şekil boyutunun toplam şekil puanlarının toplanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın toplam yaratıcı düşünme puanlarıyla ilgili bulgular deney ve kontrol grubunun toplam yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo III.8.2). Deney grubunun toplam yaratıcı düşünme puanı kontrol grubunun toplam yaratıcı düşünme puanından .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubu arasında toplam yaratıcı düşünme puanı bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüü destekler niteliktedir.

Sonuç olarak sınıf ortamları, ders etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Ayrıca öğretmenler sınıf içinde çok katı ve kuralcı olmamalı, öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerini sağlayacak şekilde davranış göstermelidirler. Bunun yanında öğrencilerin yaratıcı düşünceleri kısıtlanmayan bir ortamda sağlanmalı, fikirleri dikkate alınmalı, öğretmen kontrolü ve derslerin aşırı yapılandırılmadan arındırılmalıdır. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlayacak ders etkinlikleri işe koşulmalıdır. Ders programlarında da bunlara yeterince yer verilmelidir. Öğrenmelerin böyle bir sınıf ortamı hazırlayacak şekilde kendisini yetiştirmesi gerekir. Öğretmen yetiştiren kurumların da yaratıcı düşünen öğretmen yetiştirmeye ağırlık vermesinin gerekli olduğu söylenilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Bu araştırmanın problemi “Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun erişisi ve kalıcılık farkları ortalaması ile geleneksel öğretim yapılan grubun erişisi ve kalıcılık farkları ortalaması arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu probleme cevap aranırken denencelerle ilgili veriler ön test, son test, kalıcılık testi, tutum ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin Ave B formunun Uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmasıyla elde edilmiştir. Aşağıda bu denenceler ilgili ulaşılan bulguların sonuçları özetlenmiştir.

1-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun bilgi düzeyi erişisi ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun bilgi düzeyi erişisi ortalaması puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

2- Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun kavrama düzeyi erişisi ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun kavrama düzeyi erişisi ortalaması puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun uygulama düzeyi erişisi ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubunun uygulama düzeyi erişisi ortalaması puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4- Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun sentez düzeyi erişimi ortalaması ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun sentez düzeyi erişimi ortalaması arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun toplam erişimi ortalaması ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişimi ortalama puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

6-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun toplam kalıcılık puanı ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam kalıcılık puanı ortalama puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

7-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun tutum ortalama puanı ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun tutum ortalama puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

8-Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi temele alarak öğretim yapılan grubun yaratıcı düşünme yeteneği ortalama puanı ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun yaratıcı düşünme yeteneği ortalama puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

A-Öğretimin Gerçekleştirilmesine Dönük Öneriler

1- Öğretmenler eğitim araç ve gereçlerinin sınıf ortamında devreye girmesiyle etkili bir öğretimin sağlanabileceği konusunda bilinçlenmelidir. Bunun için de bu araç-gerecin sınıf ortamında nasıl kullanıldığı uygulamalı olarak öğretmenlere öğretilmelidir.

2- Öğretmenlerin klasik ders kitabı anlayışından uzaklaştırılarak öğretim materyallerini hazırlayan ve geliştiren kişiler olarak yetiştirilmeleri gerekir. Bunun içinde öğretmenlere hizmetiçi eğitim düzenlenmeli ve öğretmen bu konuda eğitilmelidir.

3- Hedef davranışların kazandırılmasında kullanılacak öğretim materyallerinin hazırlanması öğretmenlere uygulamalı olarak öğretilmelidir. Eğitim durumları değişik strateji, yöntem ve teknikleri işe koşacak şekilde düzenlenmelidir.

4- Uygulama düzeyi davranışların ölçülmesinde test maddesi yerine öğrencilerin daha rahat ifade edebilecekleri sınav türleri tercih edilirse öğrenciler daha başarılı olabilir. O nedenle test maddesi yerine öğrencilere bu tür davranışları ölçmek için essey tipi sınavlar ya da öğrencilerin kısıtlanmayıp daha rahat ifade edebilecekleri türden ölçme araçları kullanılmalıdır.

5- Öğretmenlere yaratıcı düşünme becerileri konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Yaratıcı düşünme etkinlikleri konusunda öğretmenler uygulamalı olarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde eğitilmelidirler.

6- Öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olması ve çağın koşullarına göre kendilerini yenilemesi gerekmektedir. Bunun için mesleki bilgi ve becerileri geliştirecek hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir

7- Yaratıcı düşünme çağdaşlaşan toplumlarda geliştirilmesi gereken en önemli özelliklerden biridir. Bu nedenle eğitim programlarının bu özelliği geliştirici ve artırıcı nitelikte düzenlenmesi gerekir. Ayrıca yapılacak olan öğretiminde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini kısıtlamıyacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim programlarındaki hedefler öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Hedefler düzenlenirken üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. Halihazırda kullanılan eğitim programlarındaki hedef davranışlar bilgi düzeyinin üzerinde değil, o nedenle eğitim

programlarının hedef davranışları yazılırken sentez düzeyi davranışlara kadar çıkılmalıdır.

B- Yapılacak Yeni Araştırmalara İlişkin Öneriler

1- Mevcut çalışmalara ışık tutmak üzere değişik düzeydeki okullarda ve konu alanlarında bu araştırmaya benzer araştırmalar yapılmalıdır.

2- Öğrenme öğretme ortamında değişik materyal ve yollarını işe koşmanın öğrenme düzeyine etkileri eğitimin farklı kademelerinde ve farklı konu alanlarında benzer çalışmalar yapılmalıdır.

3- Yaratıcı düşünme becerilerinin öğretiminin yararlarını gösteren araştırmalar eğitimin farklı kademelerinde ve farklı konu alanlarında yapılmalıdır.

4- Bu konuda daha kesin ve genellemelere varabilmek için daha geniş örneklemeler üzerinde çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKSU, A. "The Effects of Method and Sex on Science Achievement Logical Thinking Ability of Grade Students ." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara:Orta Doğu Teknik Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1985.
- ALTUN, Murat. "İlkokul 3.,4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma", (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara:Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1995.
- ARIK, İ. Alev. **Yaratıcılık**. Ankara: Kültür Bakanlığı. 1990.
- ASLAN, A. Esra. "Yaratıcı Düşünce Yeteneğine Sahip Ergenlerin Danışmanlığa İhtiyaç Duydukları Problem Alanları Üzerine Bir Araştırma" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul : Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1985.
- "Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları" (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul : Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1994.
- ATAMAN, A. "Eğitim Sürecinde Yaratıcılık." **Yaratıcılık ve Eğitim**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.1993.
- ATKINSON, E. Stephanie. "An Investigation Into the Relation Between Teacher Motivation and Pupil Motivation" <http://globalvgw.2.global.epnet.com/Fulltext.asp?SetId=R00000001&hitNum=48&boolean Term = creativity>. 2001.

BADEMCI, Vahit . Aymazlığın Sonu:Geleceği Tehlikede Bir Ulus.

Ankara: Gazi KitapeviYayınları:3. 1997

BALCI, Ali. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem,Teknik ve İlkeler.

Ankara: 72TDFO Bilgisayar-Yayınclık San. Ltd. Şti.1998.

BARKER, M. “The Torrance Test of Creative Thinking and The Roschach

Inkblot Test: Relation Between Two Measures of Creativity”

Perceptual and Motor Skills . 46, 539-547. 1978.

BAYAZITOĞLU, Ethem. “İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel

Oyunlar, Erişi ve Kalıcılık Düzeyi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1995.

BİLEN, Mürüvvet. Plandan Uygulamaya Öğretim.

Ankara: Web Ofset. 1996.

BLOOM. Benjamin S. İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.

(Çev; Durmuş Ali Özçelik) Ankara; Milli Eğitim Basımevi. 1979.

BONK, J. C., G.S. Smith. “Alternative Instructional Strategies for Creative and

Critical Thinking in Accounting Curriculum” Journal of Accounting

Education .16 :2:261-293. 1998.

CRONBACH, L.J. Essential of Psychological Testing

New York: Harper and Row. 1970.

DAVASLIGİL, Ümit. “Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünceye

Etkisi.”(Yayınlanmamış Araştırma Raporu). İstanbul:İstanbul Üniversitesi.

1988.

DE BONO, Edward. **Serious Creativity : Using The Power of Lateral Thinking to Create New Ideas.** London: Harper Collins. 1993.

DEMİREL, Melek. “Bilgilendirici Metin türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1996.

DEMİREL, Özcan. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem Yayıncılık. 1997.

Öğretme Sanatı, Ankara: Pegem Yayıncılık. 1999.

DENKTAŞ, N.Canel. “Ortaokul Seviyesindeki Ergenlerin Denetim Odağı Özelliklerinin Yaratıcı Düşünceye Etkisi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul : Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1993.

DİNÇER, Didem “Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Anne- Baba Tutumları İle Yaratıcı Düşünceleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul : Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1993

ERATAY, Emine . “7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıkları İle Psiko- Sosyal Gelişimleri. Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. 1993.

ERDEN, Münire. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.**

Ankara: Pegem Yayıncılık. 1998

ERDEN, M., Y. AKMAN. **Eğitim Psikolojisi : Gelişim- Öğrenme- Öğretme.**

Ankara: Arkadaş Yayınevi. 1994

ERTÜRK, Selâhattin. **Eğitimde “Program” Geliştirme.**

Ankara: Meteksan Matbaacılık. 1999.

FİNKE, R.A., WARD, T.B., SMİTH, S.M. **Creative Cognition: Teori, Research and Application.** Cambridge, MA: MIT Press. 1992.

FISHKIN, A.S., A. S. JOHNSON. “Who Is Creative? Identifying Children’s Creative Abilities”

[http://globalvgw.2.global.epnet.com/ Fulltext.asp? SetId=](http://globalvgw.2.global.epnet.com/ Fulltext.asp? SetId=R00000012 hitNum=18&boolean Term = creative)

[R00000012 hitNum=18&boolean Term = creative](http://globalvgw.2.global.epnet.com/ Fulltext.asp? SetId=R00000012 hitNum=18&boolean Term = creative) 2001.

GENÇ, Esmâ. “Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul : Marmara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. 2000.

GENÇTAN, E. **Psikanaliz ve Sonrası.** İstanbul: Remzi Kitapevi. 1988.

GLOVER, A. JOHN. (Ed.), RONNING R. ROJCE , REYNOLDS CECİL R.

Handbook of Creativity. New York: Plenum Press. 1989.

GONZALES, M. A., A. CAMPOS “Mental Imagery and Creative Thinking”

Journal of Psychology Interdisciplinary. July, Vol:131:4:357-365. 1997.

GÖNEN; M. , S. UZMEN, N. AKÇİN, N. ÖZDEMİR “ Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi “Eğitim ve Bilim. Sayı: 65 :64-67. 1987.

GROUNLUND, Norman,E. **How to Write and Use Instructional Objectives**. New Jersey: Prentice Hall Inc. 1993.

GÜLERYÜZ, Hasan. **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme**. Ankara: Pegem Yayıncılık. 2001.

GÜVENÇ, B. “ Yaratıcılığın Toplumsal ve Kültürel Boyutları” **Yaratıcılık ve Eğitim**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. 1993.

HALPİN, G., G.HALPİN, E.P.TORRANCE “Relationships Between Creative Thinking and a Measure of Creative Personality.” Educational and Psychological Measurements. Vol:34 p:75-82.1974.

KAPTAN, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri. 1997.

KARAKELLE , Sema. “İlk Okuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1998.

KARAKUŞ, Mehmet. “Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkisi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1999.

MANGIR, M.,O. ÇAĞATAY, N.ARAL. “ Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Çocuklarının Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi” Eğitim ve Bilim Dergisi. Sayı179. Cilt.15: 10-19. 1991.

T.C. YÜCESEKİLERİTİM KURUMU
DOKÜMANASYON BÖLÜMÜ

MASLOW, Abraham. **Motivation and Personality.**

USA: Harper and Row. 1970.

MEB. 15. Milli Eğitim Şurası. Ankara: MEB Yayını. 1993.

MORRIS, Ronald V. “ Drama and Authentic Assesment in a Social Studies

Classroom” <http://globalvgw.2.global.epnet.com>

([Fulltext.asp?SetId=R00000000&hitNum=38&booleanTerm = social](http://globalvgw.2.global.epnet.com/Fulltext.asp?SetId=R00000000&hitNum=38&booleanTerm=social)).

2001.

MUMFORD, Michael, D. “Creative Tought: Structure,Components, and Educational

Implications”.<http://globalvgw.2.global.epnet.com>

([Fulltext.asp?SetId=R00000017&](http://globalvgw.2.global.epnet.com/Fulltext.asp?SetId=R00000017&hitNum=38&booleanTerm=creative)

[hitNum=38&boolean Term =creative](http://globalvgw.2.global.epnet.com/Fulltext.asp?SetId=R00000017&hitNum=38&booleanTerm=creative)) 1998.

NEWFIELD, J,and V:B: McELYAEA. Achievement and Attitudinal Differences

Among Students İn Regular, Remedial and Advanced Classes”.

[The Journal of Experimental Education:52:45-56.](#) 1992.

NORTON, Janet,Lynn. “Creative Thinking and the Reflective Practitioner”

[Journal of Instructional Psychology:21:2:139-147 .](#) 1993.

OLIVE, H. “The Relation of Divergent Thinking to Intelligence Social

Class, and Achievement in High-School Students”.

[The Journal Of Genetic Psycohology.](#) 121, 179-186. 1972.

ORAL, Günseli “Relationship Between Creativity And Conformity To School Discipline As Perceived By Teachers Of 3rd And 4th Graders”
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ankara:Orta Doğu Teknik Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1991.

“The Effect Of The Activity- Based, Spiral Curriculum On Five Years- Old Children’s Creativity And Behavior As Perceived By Their Parents And Teachers” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara:Orta Doğu Teknik Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1997.

ONUR, Vildan. “ Bireysel ve Örgütsel Yaratıcılığın Karşılaştırılması.”

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: TODAİE. 1993.

ÖMEROĞLU, Esra. “ Anaokulu 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Zeka ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki.”(Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara:Hacettepe Üniversitesi.Sağlık Bilimleri Enstitüsü. 1988.

ÖNCÜ, Türkan. “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1989.

ÖZDEN, Yüksel. **Öğrenme Öğretme.** Ankara: Pegem Yayıncılık. 1999.

- PEHLİVAN, Hülya. “Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1996.

POON TENG FATT, JAMES. “Fostering Creativity in Education”

<http://globalvgw.2.global.epnet.com/ Fulltext.asp? SetId=>

[R0000001 hitNum=57&boolean Term = creative](http://globalvgw.2.global.epnet.com/ Fulltext.asp? SetId=R0000001 hitNum=57&boolean Term = creative) 2000.

- RAWLINSON, J.Geoffrey. **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası.**
(Çev.Osman DEĞİRMEN) İstanbul:Rota Yayın Yapım Tanıtım tic.ltd. şti.
1993.
- REESE, H.W. ,PARNERS, S.J. “Programming Creative Behaviour “ Child Development . 41, 413-423. 1970.
- RIZA, E. Tahir. **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri.** İzmir: Anadolu Matbaası. 1999.
- SAMURÇAY, N. “ G. Meunier’in Yaratıcılık Testine İlişkin Deneysel Bir Çalışma.”
Tecrübî Pedagoji ve Çocuk Psikolojisi Bülteni. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat
Fakültesi Cilt: III: 23-33. 1976.
- SAN, İnci.Sanatta Yaratıcılık (Oyun-Drama)” **Yaratıcılık ve Eğitim.**
Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. 1993.
- SANDWITH, N.D: “ The Effect of Training for Creativity on the Divergent
Thinking Abilities of a Sample of Turkish Nineth Graders.”
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1976.
- SARI, Hilal. “Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığının
İncelenmesi”(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Kocaeli:Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1996.
- SENEMOĞLU, Nuray. “Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt Düzeltmenin Erişkiye
Etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1985.
Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Yayınevi. 2000.

SÖNMEZ, Veysel. “ Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci” **Yaratıcılık ve Eğitim.**

Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. 1993.

Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu.

Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. 1999.

Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.

Ankara: Anı Yayıncılık. 2000.

“Programlandırılmış Öğretime Göre Öğretmen Yetiştirme”

Eğitim Araştırmaları. Ankara: Anı Yayıncılık. 2000.

Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık. 2001.

SUND; Robert. B. **Piaget for Educators A Multimedia Program**

Ohio: A Bel & Howell Company . 1975.

SUNGUR; Nuray. “Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği” EYT

Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1987.

Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi. 1993.

SÜNBÜL, A. Murat. “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi”

(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. 1997.

SÜZEN, D. “İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği İle

Benlik Kavramı Arasındaki İlişki.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1988.

ŞAHİN, Tuğba Yanpar. “İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşim sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara:Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1997.

TDK. Türkçe Sözlük.(cilt,1-2). Ankara:TDK Yayını. 1998.

TORRANCE; E. P. “Stimulation, Enjoyment and orijinality in Dydic Creativity”. Journal of Educational Psycology. 62, 1, 45-48. 1974.

Just Wanting To Know. Pretoria: Benedic. 1994.

TORRANCE; E. P.,O.E. BALL. **Torrance Test of Creative Thinking, Norm -Tecnical Manuel**. Bensenville: Scholastic Testing Servis, inc. 1974.

TÜR, Gülseren. “İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcılık, Zeka ve Akademik Başarıları arasındaki İlişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1979.

ÜLGEN, Gülten. “Yaratıcılık ve Eğitim” Yaşadıkça Eğitim Dergisi.13, Ekim-Kasım-Aralık. 1989.

ÜLTANIR, Gürcan. “Dönüt ve Düzeltmenin Almanca Yazılı Anlatım Erişisine Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara:Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1990.

ÜSTÜNDAĞ, Tülay. “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyi ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara:Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1997.

VARIŞ, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.**

Ankara.: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. 1988.

VAROĞLU, K.,D.VAROĞLU . “Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Tutumların

Eğitimle Değiştirilebilirliği ve İşgörenlerin Verimliliği Üzerine

Etkileri” II.Verimlilik Kongresi Bildirileri s.569-578 Ankara:MPM Yayını.

1993.

VILLIE,C.A.,SOLOMON,E.P.,MARTİN, C.E.,MARTİN,D.W.,

BERG, L.R.,DAVIS,P.W. **Biology.** p:1085-1095. USA:Saunders College Publishing.

1988.

YAĞCI, Esed. “Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisine ve Akademik

Benlik Kavramına etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara:Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1997.

YALÇIN, Saba. “Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders kitabının

Öğrenci Erişisine Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara:Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1993.

YAVUZER, Halide. **Yaratıcılık.** İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi Matbaası. 1995.

YILDIRIM, Ramazan. **Yaratıcılık ve Yenilik.** İstanbul: Sistem Yayıncılık. 1999.

YILDIZLAR, Mehmet. “İlköğretim 1.,2.,ve 3. Sınıf Öğrencilerinde Problem

Çözme Davranışlarının Öğretiminin Problem Çözmedeki

Ankara:Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1998.

YILMAZ, Sema. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Etkinliklerin

Değerlendirilmesi”(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1989.

YONTAR; A. “ İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi” **Yaratıcılık ve Eğitim.**

Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. 1993.

YUNT, Perihan Onay. “Dönüt ve Düzeltme Etkinliklerinin Okulda Öğrenmeye Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara:Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1978.





EKLER

EK-1

İSLAMİYETİN DOĞUŞU, YAYILIŞI VE TÜRKLERİN İSLAMİYETİ KABULÜ ÜNİTESİ İLE İLGİLİ HEDEF DAVRANIŞLAR

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel kavramların anlam bilgisi.

Davranışlar:

- 1- Kültür, uygarlık, devlet ve din kavramlarının tanımlarını derste geçen ifadesiyle yazma /söyleme.
- 2- Yukarıda belirtilen kavramların tanımlarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
- 3- Verilen bir boş bırakılan yerine ilgili kavramı yazma söyleme
- 4- Verilen kavramların tanımını derste geçen ifadesi ile söyleme yazma

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel tarihi olgular bilgisi

Davranışlar:

- 1- “Hz. Muhammed'in Hayatı, İslamiyetin Yayılışı, Emeviler, Abbasiler, Türkler'in Müslüman oluşu, Kahanlılar, Gazneliler ve İslam uygarlığı” ile ilgili olguların zamanını (ilgili kişiler ve devletlerin) yazma/söyleme
- 2- Yukarıda belirtilen olguları tarih şeridi üzerinde işaretleyip gösterme
- 3- Yukarıdaki tarihi olguların geçtiği zaman (yeri, ilgili kişi ve devletleri) bir dizi seçenek arasında seçip işaretleme)

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel ilkeler bilgisi

Davranışlar:

- 1- İslamiyetin tüm dünyayı etkilediğini ve yeni bir yaşama tarzı getirdiğini yazma, söyleme (seçip işaretleme).

- 2- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya sahip bir devletin diğer devletleri egemenliği altına alabileceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 3- İyi yetişmiş, yetenekli kişilerin devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmasının, devletin güçlü hale getirebileceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 4- Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden taviz verilemeyeceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Devlet yönetiminde adil olmak gerektiğini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 6- Uygar olan devletler, çağdaş bilim, sanat ve düşünciyi yaşama geçiren devletlerdir ilkesini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 7- Türk uygarlığının çok çeşitli uygarlıkların bir sentezi olduğunu yazma/söyleme (seçip işaretleme)

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel ilkeleri açıklayabilme.

Davranışlar:

- 1- İslamiyetin tüm dünyayı nasıl etkileyip ve yeni bir yaşama tarzı oluşturduğunu açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 2- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya sahip bir devletin diğer devletleri için egemenliği altına alabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 3- İyi yetişmiş, yetenekli kişilerin devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmasının, devleti için güçlü hale getirebileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 4- Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden neden taviz verilemeyeceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Devlet yönetiminde neden adil olmak gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 6- Bir devletin uygar olabilmesi için neden çağdaş bilim, sanat ve düşünciyi yaşama geçirmesi gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 7- Türk uygarlığının nasıl çok çeşitli uygarlıkların bir sentezi olduğunu açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme.

Davranışlar:

- 1- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya devlet sahip olmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 2- İyi yetişmiş, yetenekli kişiler, devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmazsa, neler olabileceğini, açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 3- Devlet, temel ilkelerden taviz verirse, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 4- Devlet yönetiminde adil olmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Bir devlet, çağdaş bilim, sanat ve dünya görüşünü yaşama geçirmezse, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme.

Davranışlar:

- 1- "İslamiyet, uygarlık" olgularıyla ilgili verilen yazılı bir durumda kullanılacak (kullanılmayacak) ilkeleri yazma, söyleme (seçip işaretleme).

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel olgulara yeni çözümler üretebilme.

Davranışlar:

- 1- Olguyla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma söyleme
- 2- Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma,söyleme

BÜYÜK VE ANADOLU SELÇUKLU DEVLETLERİ VE UYGARLIKLARI

Hedef : Büyük ve Anadolu Selçuklu Devletleriyle ilgili temel tarihi olgular bilgisi

Davranış:

- 1- “Büyük Selçuklu Devleti’nin kuruluşu, yıkılışı, Anadolu Selçuklu Devleti’nin kuruluşu, yıkılışı, Anadolu Beylikleri ve Türk Uygarlığı” ile ilgili olguların zamanını (ilgili kişi ve devletlerini) yazma/söyleme.
- 2- Yukarıda belirtilen olguların tarih şeridi üzerinde işaretleyip gösterme
- 3- Yukarıdaki tarihi olguların geçtiği zaman (yeri, ilgili kişi ve devletlerin) bir dizi seçenek arasında seçip işaretleme).

Hedef : Büyük ve Anadolu Sulçuklu Devletleriyle İlgili temel ilkeler bilgisi

Davranışlar:

- 1- Dünya ticaret yollarını elinde tutan devletler güçlü olabilirler ilkesini yazma,söyleme (seçip işaretleme).
- 2- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya sahip bir devletin diğer devletleri egemenliği altına alabileceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 3- İyi yetişmiş, yetenekli kişilerin devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmasının, devleti güçlü hale getirebileceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 4- Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden taviz verilemeyeceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Devlet yönetiminde adil olmak gerektiğini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 6- Uygar olan devletler, çağdaş bilim, sanat ve düşünciyi yaşama geçiren devletlerdir ilkesini yazma,söyleme (seçip işaretleme)
- 7- Türk uygarlığının çok çeşitli uygarlıkların bir sentezi olduğunu yazma, söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : Büyük Anadolu Selçuklu Devletleriyle ilgili temel ilkeleri açıklayabilme.

Davranışlar:

- 1- Bir devletin neden dünya ticaret yollarına egemen olması gerektiğini açıklayarak yazma,söyleme (seçip işaretleme).
- 2- Çağdaş güçlü ordu ve donanmaya sahip bir devletin diğer devletleri niçin egemenliği altına alabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 3- İyi yetişmiş, yetenekli kişilerin devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmasının, devleti niçin güçlü hale getirebileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 4- Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden neden taviz verilemeyeceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Devlet yönetiminde neden adil olmak gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 6- Bir devletin uygar olabilmesi için neden çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçirmesi gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 7- Türk uygarlığının nasıl çok çeşitli uygarlıkların bir sentezi olduğunu açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 8- Malazgirt Zaferinin Türk tarihi açısından önemini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : Büyük ve Anadolu Selçuklu Devleriyle ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme

Davranışlar:

- 1- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya devlet sahip olmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 2- İyi yetişmiş, yetenekli kişiler, devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmazsa, neler olabileceğini, açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 3- Devlet, temel ilkelerden taviz verirse, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).

- 4- Devlet yönetiminde adil olmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Bir devlet, çağdaş bilim, sanat ve dünya görüşünü yaşama geçirmezse, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 6- Dünya ticaret yollarını bir devlet elinde bulundurmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : Büyük Anadolu Selçuklu Devletleriyle ilgili temel ilkeleri, yeni durumlarda kullanılabilme

Davranışlar :

- 1- “Devlet, uygarlık” olgularıyla ilgili verilen yazılı bir durumda kullanılacak (kullanılmayacak) ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : Büyük Anadolu Selçuklu devletleriyle ilgili temel olgulara yeni çözümler üretebilme.

Davranışlar :

- 1- Olguyla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma/söyleme.
- 2- Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma/söyleme.

EK-2

GÜNLÜK DERS PLANI

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf : 5

Ünitenin Adı: İslamiyetin doğuşu ve Türklerin islamiyeti kabulü

Süre: 12 saat

Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi: Tam Öğrenme, Karma Yöntem

Kaynak Kitaplar: Gürün, Kamuran. **Türkler ve Türk Devletleri Tarihi.**

Öğün, Vedat. **Sosyal Bilgiler İlkokul 5.** MEB'inca kabul edilen çeşitli Sosyal Bilgiler kitapları ve dergileri.

Araç-Gereçler

- 1- Tarih çağlarını gösteren Tarih şeriti
- 2- Renkli Resim Seti I : Arabistan'da İslamiyetten önce ve sonra yaşayış
- 3- Renkli Resim Seti II : Hz. Muhammed'in yaşamından kesitler
- 4- Renkli Resim Seti III : Türklerin yaşamından kesitler
- 5- Renkli Resim Seti IV: İslam uygarlığından anıtsal eserler.
- 6- İslam İmparatorluğu haritası
- 7- Orta Asya Türk devletleri haritası (Karahanlılar,Gazneliler)
- 8- Devlet ve uygarlıkla ilgili **ÖRNEK OLAYLAR**

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Hz. Muhammed'in hayatı

İslamiyetin yayılışı

Emeviler Dönemi

Abbasiler Dönemi

Türkler'in Müslüman oluşu

Karahanlılar

Gazneliler

İslam ve Türk uygarlığı

Tarihi olgularla ilgili temel ilkeler

Tarihi olgular nasıl açıklanır ve sonuçları nasıl kestirilir

Tarihi İlkeleri yeni durumlarda kullanma

Tarihi olgulara yeni çözümler nasıl üretilir.

ANA NOKTA

Türk uygarlığı çok çeşitli uygarlıkların bir sentezidir.

YARDIMCI NOKTALAR

İslamiyet tüm dünyayı etkilemiş ve yeni bir yaşam tarzı getirmiştir.

Güçlü ordu, dınanmaya sahip devletler, diğerlerini egemenliği altına alırlar.

İyi yetişmiş insan gücünü yerinde kullanan devletler güçlenebilirler

İyi yetişmiş insan gücünü yerinde kullanan devletler güçlenebilir.

Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden taviz verilemez.

Devlet yönetiminde adil olmak gerekir.

Uygar olan devletler, çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçiren devletlerdir.

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel kavramların anlam bilgisi.

Davranışlar:

- 1- Kültür, uygarlık, devlet ve din kavramlarının tanımlarını derste geçen ifadesiyle yazma /söyleme.
- 2- Yukarıda belirtilen kavramların tanımlarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme.
- 3- Verilen bir boş bırakılan yerine ilgili kavramı yazma söyleme
- 4- Verilen kavramların tanımını derste geçen ifadesi ile söyleme yazma

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel tarihi olgular bilgisi

Davranışlar:

- 1- "Hz. Muhammed'in Hayatı, İslamiyetin Yayılışı, Emeviler, Abbasiler, Türkler'in Müslüman oluşu, Kahanlılar, Gazneliler ve İslam uygarlığı" ile ilgili olguların zamanını (ilgili kişiler ve devletlerin) yazma/söyleme
- 2- Yukarıda belirtilen olguları tarih şeridi üzerinde işaretleyip gösterme
- 3- Yukarıdaki tarihi olguların geçtiği zaman (yeri, ilgili kişi ve devletleri) bir dizi seçenek arasında seçip işaretleme)

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel ilkeler bilgisi

Davranışlar:

- 1- İslamiyetin tüm dünyayı etkilediğini ve yeni bir yaşama tarzı getirdiğini yazma, söyleme (seçip işaretleme).
- 2- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya sahip bir devletin diğer devletleri egemenliği altına alabileceğini yazma /söyleme (seçip işaretleme).
- 3- İyi yetişmiş, yetenekli kişilerin devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmasının, devletin güçlü hale getirebileceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 4- Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden taviz verilemeyeceğini yazma /söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Devlet yönetiminde adl olmak gerektiğini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 6- Uygar olan devletler, çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçiren devletlerdir ilkesini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 7- Türk uygarlığının çok çeşitli uygarlıkların bir sentezi olduğunu yazma/söyleme (seçip işaretlenme)

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel ilkeleri açıklayabilme.

Davranışlar:

- 1- İslamiyetin tüm dünyayı nasıl etkileyip ve yeni bir yaşama tarzı oluşturduğunu açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 2- Çağdaş,güçlü ordu ve donanmaya sahip bir devletin diğer devletleri niçin egemenliği altına alabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 3- İyi yetişmiş, yetenekli kişiler devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmasının, devleti niçin güçlü hale getirebileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 4- Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden neden taviz verilemeyeceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Devlet yönetiminde neden adil olmak gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 6- Bir devletin uygar olabilmesi için neden çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçirmesi gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 7- Türk uygarlığının nasıl çok çeşitli uygarlıkların bir sentezi olduğunu açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme.

Davranışlar:

- 1- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya devlet sahip olmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 2- İyi yetişmiş, yetenekli kişiler, devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmazsa, neler olabileceğini, açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 3- Devlet, temel ilkelerden taviz verirse, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 4- Devlet yönetiminde adil olmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Bir devlet, çağdaş bilim, sanat ve dünya görüşünü yaşama geçirmezse, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme.

Davranışlar:

- 1- “İslamiyet, uygarlık” olgularıyla ilgili verilen yazılı bir durumda kullanılacak (kullanılmayacak) ilkeleri yazma, söyleme (seçip işaretleme).

Hedef: İslamiyet'in doğuşu, yayılışı ve Türkler'in İslamiyeti Kabulüyle ilgili temel olgulara yeni çözümler üretebilme.

Davranışlar:

- 1- Olguyla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma söyleme
- 2- Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma,söyleme

B-GİRİŞ BÖLÜMÜ

1-DİKKATİ ÇEKME: Öğretmen “Öğrencilerden birini Hz. Ömer, beş altı kişiyi de Müslüman cemaat olarak belirlemesi. Hz. Ömer'in üzerinde yeni bir elbise var. Cemaatten biri kalkıp “ Ey Ömer, sen bu elbiseyi nereden aldın? Hiç kimsenin yeni elbisesi yokken, sen nasıl böyle bir elbise giyersin? Bunun hesabını bize verin!” der.” Orada bulunan Müslümanlarda hep bir ağızdan “ Bunun hesabını bize vermek zorundasın !” diye bağırıp aya kalkarlar.” Oyununun sınıfta oynatılması. Burada oyunun kesilmesi. Öğretmenin bundan sonra neler olmuştur? sorusunu sınıfa sorması. Eğer istekli öğrenci yoksa, arka ve ortadan ikişer, önden bir öğrenciye yanıtlama hakkı vermesi ve açıklama istemesi. **Yanıtların hiçbirine doğru ya da yanlış dememesi.** Bu soruyu ve verdiğiniz yanıtları unutmayın. Dersin sonunda tekrar soracağım. Bu derste öğreneceklerinizle bu oyunun sonunu bilecek ve soruyu yanıtlayabileceksiniz.

2- GÜDÜLEME: Bu derste öğrendiklerinizle ilgili kolej, yatılı okul sınavlarında pek çok soru çıkabilir. Eğer bunları öğrenirseniz, bu soruları yanıtlar,yüksek puan alabilir ve bu okullara girebilirsiniz.

3- GÖZDEN GEÇİRME: Bu derste “İslamiyetin nasıl doğduğunu, geliştiğini ve Türkler'in nasıl islam olduklarını, kültür, uygarlık, devlet, din kavramlarını öğrenecek, ilkeleri açıklayıp uygulayabileceksiniz.”

4- DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu derste geçen temel kavramlar ve olgular var. Bu kavramları ve olguları önce ben anlatacağım. Saydam, Harita ve Renkli Resim setleri üzerinde göstereceğim. Anlatamadığım yer olursa, sözümü kesin. Tekrar anlatır ve örnek veririm.” demesi. Öğrencileri arkaya yaslatması ve aşağıdaki etkinlikleri sırayla yapması.

C- GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin tepegöz üzerine kültür, uygarlık, devlet ve din kavramlarının tanımlarını içeren saydamı yerleştirmesi ve bu saydam üzerinden kavramları teker teker açıklaması.

2. Her bir kavrama örnek vermesi.

3. “Anlatamadığım yer var mı?” diye sorması. Varsa, tekrar açıklayıp yeni bir örnek vermesi.

4. Aşağıdaki soruların herbirini değişik beş öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış, ya da eksik yanıtlayanlara ipucu, düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarını sağlaması. (Arkadaşını dinle. O doğru söylüyor. Sana tekrar ettireceğim gibi). Sınıfı gözleriyle denetlemesi.

SORULAR

1. Kültür ne demektir?

2. Kültürün uğraşı alanları nelerdir?

3. Türk ve islam kültürüne örnek veriniz.

4. Uygarlık nedir?

5. Uygarlığın içerdiği özellikler nelerdir?

6. Türkler islam kültür ve uygarlığının

YANITLAR

1. Bir topluma özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütününe denir.

2. Toplum, düşünce, sanat eserleri, insan.

3. Bina, gelenek, görenek, devlet yapısı vb.

4. Bir toplumun bilim, sanat ve düşüncedeki gelişmişlik düzeyine denir.

5. Toplum, bilim, sanat, düşünce ve gelişmişlik düzeyi.

6. Medreseler kurdular, bilim

gelişmesine nasıl katkıda bulundular.

adamları yetiştirdiler, camiler
kütüphaneler, çeşmeler vb.
eserler yaptılar.

7. Devlet nedir?

7. Ulusun teşkilatlanmış
tüzel kişiliğidir.

8. Ulusun teşkilatlanması ne demektir?

8. Yönetim, yargı, denetleme,
güvenlik, eğitim, sağlık,
maliye vb. gibi hizmetleri
yapacak kurumlar
oluşturmasıdır. Bunlar
aracılığı ile hizmetleri
sunmasıdır.

ARA ÖZET: Öğretmenin bu kavramların tanımlarını unutmayın. Unutursanız daha sonraki olguları anlayamazsınız. Kültür, uygarlık din ve devlet arasında sıkı bir ilişki vardır. Bir ülkenin ya da gelişmesi kültür, sanat ve bilim alanında gelişmesine bağlıdır. İslamiyetin yayılış dönemi kurulan farklı devletler, kültürel unsurlar, sanat ve bilimsel ürünleri açısından bir uygarlık dönemidir. İslamiyet dönemine ait olguların öğrenilmesi bu uygarlık dönemini anlamada önemli bir yere sahiptir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi Türkler’in İslamiyeti Kabulü ile ilgili bazı tarihi olgular var. Bu olguları sırasıyla ben anlatacağım. Anlatamadığım yer olursa, sözümü kesin, tekrar anlatırım.” demesi. Öğrencileri arkaya yaslatması ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapması.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin herkesin görebileceği bir yere “Tarih çağlarını Gösteren Tarih Şeriti” Arabistan haritasını ve Renkli resim Seti I’i asması ve Hzç Muhammed’in hayatını, yaptıklarını, İslamiyetten önceki ve sonraki yaşamı örnekleriyle slayt üzerinde okutması.

2. “Anlatamadığım yer var mı?” diye sorması. Varsa, tekrar açıklayıp yeni bir örnek vermesi.

3. Aşağıdaki soruların herbirini değişik beş öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış, ya da eksik yanıtlayanlara ipucu, düzeltme

vererek doğru yanıtı bulmalarını sağlaması. (Arkadaşımı dinle. O doğru söylüyor. Sana tekrar ettireceğim gibi). Sınıfı gözleriyle denetlemesi.

SORULAR

1- Hz Muhammed'den önce Araplar nasıl yaşıyorlardı?

2- Hz Muhammed kimdir? Nerede, ne zaman doğmuştur?

3- Hz Muhammed İslamiyeti yaymak için neler yapmıştır.

4- Hz Ebubekir, Ömer, Osman ve Ali neler yapmışlardır?

5- Emeviler ne zaman ve kim tarafından kuruldu? Ne zaman ve kim tarafından yıkıldı ? Emeviler ve İslamiyet nerelere yayıldı? Harita üzeride gösterin.

6- Abbasiler ne zaman ve kim tarafından kuruldu? Ne zaman ve kim tarafından yıkıldı? Abbasilerle İslamiyet nerelere

YANITLAR

1- Vahşi saldırgan, kız çocuklarını öldürüp gömen kabileler halinde vb

2- İslam dinin peygamberidir.M.S. 571 yılında Mekke'de doğmuştur.

3- İnsanlara İslam dinini açıkladı. Medine'ye göç etti.Uhut, Bedir, Hendek Savaşlarını yaptı. Mekkeyi feth etti.

4- Hz Ebubekir;dini yaymaya devam etti. Bizans, İran, Suriye ve Irak'a seferler düzenledi.

Hz Ömer;dini yaymaya devam etti. Suriye, Filistin, İran, Azerbeycan ve Mısır feth edildi.

Hz Osman;dini yaymaya devam etti.Sınırları Trablusgarv Horasan'a kadar genişletti.

HZ A li; dini yaymaya devam etti. İç karışıklıklar çıktı.

5- Muaviye tarafından M.S.661'de kuruldu.M.S.750'de Abbasiler tarafından yıkıldı. Sınırlar kuzey Afrika, İspanya, Maveraünnehir, Türkistan ve Pakistan'a kadar yayıldı.

6- M.S.750 yılında Ebul Abbas Abdullah kurdu.M.S. 1258 yılında yıkıldı. Sınırlar Maveraünnehir ve

yayıldı harita üzerinde gösterin.

Anadolu içlerine kadar genişledi.

7- İslamda ordu (sosyal ve ekonomik durum, dil ve edebiyat, bilim ve sanat) alanındaki gelişmeler nelerdir?

7- Müslümanlar eşitti.Müslüman olmayanlardan vergi alınıyordu. Kölelerin yaşam şartları düzeldi. Ekonomi,ticaret, sanayi,tarım ve Hayvancılığa dayalıydı.Maden İşletmesi ve silah yapımına önem verildi.Dokuma ve kağıt sanayi gelişti.

8- “ Arablar neden çok kısa zamanda güçlü bir devlet kurdular?” sorusunu sınıfa sorup, Beyin Fırtınası tekniği ile tartışılması.

8- Öğrencilerden gelen uygun yanıtlar. (Pekiştireç ver)

9- “ Bilim, sanat ve yeni görüşleri Yaşama geçirmeselerdi, neler olabilirdi Sorusunu sınıfa sorup, Beyin Fırtınası Tekniği ile tartışılması.

9- Öğrencilerden gelen uygun yanıtlar.

Öğrencilerin İslamiyetten önce ve sonra Arablar'ın yaşayışlarını sınıf ortamında dramatize edip göstermeleri. Her dramatizasyondan sonra oyun üzerinde tartışma açılması. Dramatizasyonlardan sonra öğrencilere pekiştireç verilmesi.

Öğrencilerin islamiyeti ve onun gelişimini ,uygarlığını anlatan yazılar, resimler, grafikler, panolar hazırlayıp sınıfta sergilemeleri, Her öğrencinin bu işte görev alması.

ARA ÖZET: Öğretmenin islamiyetin tüm dünyayı etkilemiş ve yeni bir yaşama tarzı geliştirmiştir. Güçlü ordu, donanmaya sahip devletler, diğerlerini egemenliği altına alırlar. İyi yetişmiş insan gücünü yerinde kullanan devletler, güçlenebilirler. Devlet ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden taviz verilemez. Devlet yönetiminde adil olmak gerekir. Uygur olan devletler, çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçiren devletlerdir.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Şimdi Türkler’in İslamiyeti Kabulü ve İlk Türk-İslam Devletleriyle ilgili bazı tarihi olgular var. Bu olguları sırasıyla ben anlatacağım. Anlatamadığım yer olursa, sözümü kesin, tekrar anlatırım.” Demesi. Öğrencileri arkaya yaslatması ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapması.

ETKİNLİKLER

1- Olgularla ilgili saydamları, Renkli Resim Seti ve Haritaları sırasıyla kullanarak “Karahanlılar, Gazneliler ve Türk Uygarlığıyla” ilgili olguların yerini, zamanını, ilgili kişilerini ve sonuçlarını sırasıyla anlatması.

2- “Anlatamadığım yer var mı? Diye sorması. Varsa, tekrar anlatması.

3-Aşağıdaki soruların herbirini değişik beş öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış ya da eksik yanıtlayanlara ipucu, düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarını sağlaması. (Arkadaşımı dinle. O doğru söylüyor. Sana tekrar ettireceğim gibi). Sınıfı gözleriyle denetlemesi.

SORULAR

- 1-Karahanlılar,nerede, kim tarafından kuruldu? Harita üzerinde göster.
- 2- Gazneliler, nerede ,ne zaman, kim tarafından kuruldu? Harita üzerinde göster.
- 3- Bu devirde yetişmiş bilginler kimlerdir
- 4- “Devletin yıkılmaması için neler yapılmalıdır? sorusunun beyin fırtınası tekniği ile sınıfta tartışılması.
- 5- Bu ilkelere uyulmazsa neler olabilir? sorusunun beyin fırtınası tekniği ile sınıfta tartışılması

YANITLAR

- 1- Orta Asya’da Bilge Kül Kadir Han tarafından kuruldu.
- 2- Asya’da Alp Tigin tarafından M.S.963 yılında kuruldu.
- 3- Farabi, Burunu, Harezmi, İbn-i Sina,
- 4- Öğrencilerden gelen uygun yanıtlar.
- 5- Öğrencilerden gelen uygun yanıtlar.

İlkelerle ilgili olarak kısa dramatizasyonlar yapılması.

ARA ÖZET: Öğretmenin “ Güçlü ordu, donanmaya sahip devletler, diğerlerini eğemenliği altına alırlar.İyi yetişmiş insan gücünü yerinde kullanan devletler güçlene bilirler. Devletin ve ülkenin birliği, bütümlüğü ve bekası için ilkelerden taviz verilmez. Devlet yönetiminde adil olmak gerekir. Uygur olan devletler, çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçiren devletlerdir.” demedi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin önceden hazırladığı (devlet) olgusu ile ilgili örnek olay 1’i sınıfa dağıtması. Öğrencilerin okuması için bir dakika süre verilmesi ve aşağıdaki etkinliklerin sırası ile yapılması.

ETKİNLİKLER

1-Örnek olay 1’i bir öğrencinin yüksek sesle okuması

2- Aşağıdaki her bir soruyu değişik öğrencilere sorması, yanıtın sınıfta tartışılması, karşıt görüşte olan varsa onların savlarının gerekçeli olarak alınması sınıfta ortak ve sonuca varılması. Eğer sonuç yoksa öğretmenin ip uçlarını kullanması.

SORULAR

1- Örnek olay birdeki sorun nedir?

Tartışma ortamı açılması.

2- Nasıl bir çözüm önerirsiniz?

3- Bu çözümlerin doğuracağı sakıncalar nelerdir? Bu çözümlere katılıyormusunuz? neden açıklayınız. Bu çözümün doğuracağı sakıncalar nelerdir? Tartışma ortamının açılarak tartışılması.

4- Önerilen 2. çözüm nedir? Tartışma ortamı açılarak tartışılması.

5- Önerilen 3’üçü çözüm nedir? Bu çözümün doğuracağı sakıncalar nelerdir. Beyin fırtınası tekniğinin kullanılması.

YANITLAR

1-Bilgine ve bilime saygılı olmak

2- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik çözümler.

3- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik gerekçeli yanıtlar

4- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik yanıtlar.

5- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik yanıtlar

6- Bu üç çözümden başka siz nasıl bir çözüm öneriyorsunuz? Sorusunun beyin fırtınası tekniği ile tartışılması.

6- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik yanıtlar.

Sınıfça tartışılıp bir karara varılması kararın gettirdikleri ve götürdüklerinin saptanması. Neden böyle bir karara varıldığının sınıfça taptanması. Devletle ilgil olan örnek olay 1 için eğitim ortamında işlenirken yapılan etkinliklerin benzer şekilde uygarlıkla ilgili örnek olay iki içinde yapılması. Öğrencilerin her birine işlenen bu konularda değişik görevler verilmesi. Her öğrencinin uygarlıklar ve Türkler'le ilgili getirdiği yazı, resim, grafik vb.lerinin sınıfta sergilenmesi.

D-KAPANIŞ BÖLÜMÜ

1-SON ÖZET : Türk uygarlığı çok çeşitli uygarlıkların bir sentezidir.

2-TEKRAR GÜDÜLEME: Baştaki güdülemenin aynısı.

3-KAPANIŞ : Öğretmenin dikkati çekme bölümünde sorduğu soruyu aynen sorması ve oyunun devamını aynen oynatması.

E-DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki cümlelerden **doğru olanın başına (D),yanlış olanın başına (Y)** harfini koyunuz.

1. () Hazreti Muhammed 20 Nisan 571 yılında Mekke'de doğdu.
2. () Hazreti Muhammed'in annesi Amine, babası Abdullah'tı.
3. () İlk müslümanlar HZ. Hatice,HZ Ali, Zeyd ve Hz Ebubekir'
4. () Hz Muhammed 622 yılında öldü.
5. () Hz Muhammed 8 haziran 632 yılında öldü
6. () Hz Ebubekir 632 ila 634 yılları arasında halifelik yaptı ve Kur'anı kerim onun zamanında kitap haline getirildi.
7. () Hz Ebu bekir , Osman , Ömer, Ali, ve Hamza ilk beş halifedir.
- 8.() Emevi devleti 661 yılında kuruldu; 750 yılında yıkıldı
- 9.() Abbasiler 750 ile 1258 yılları arasında yaşadılar.
10. () Türkler talas savaşından sonra kitleler halinde Müslüman olmaya başladılar.
11. () İlk Türk İslam Devleti Göktürklerdir.

12. () Karahanlılar 840 yılında kuruldu 1212 yılında Harzemşahlar tarafından yıkıldı.

13. () Gazneliler 967 yılında kuruldu 1187 yılında Selçuklular tarafından yıkıldı.

14.() Türkler niçin müslüman oldular?

A- Törelere müslümanlığa yakın olduğu için

B- İslam ordularına karşı koyamadıkları için

C- Yeni topraklar elde edip devlet kurmak için

D- Çinlilerin baskısından kurtulmak için

15. Araplar ve Türkler çok kısa zamanda hızla büyüyip dünya imparatorluğu kurdular.Bu durum hangi ilkelerle açıklanabilir.

I-Değişik uygarlıkları sentezliyen uluslar güçlü imparatorluklar kurabilir.

II- Adil, bilge, cesur , taviz vermeyen yöneticilerle devlet güçlenebilir.

III- Çağdaş bilim ve sanatı yaşama geçiren devletler güçlenebilirler.

IV- Devletler ne kadar genişlerse o kadar güçlü olabilirler.

V- İnanan toplumlar kendilerinden olmayanları her zaman yenebilir.

A- I, II, III B- I, IV, V, C-II, III, V, D-III, IV, V

ÖRNEK OLAYLAR

ÖRNEK OLAY I

Hız Ömer halifedir. Kölesiyle Kudüs'e gitmek ve oradaki sorunları çözmek üzere yola koyulurlar. Bir develeri vardır. Yolda Hz. Ömer

-Bu deveye sürekli ben biniyorum. Böyle olmaz. Belli bir süre sonra ben.

Sonra aynı sürede sen bin !...

Bu kurala göre bir Ömer bir köle binerek Kudüse gelirler.Kudüse girecekleri zaman deveye binme sırası köleye gelir. Köle itiraz edecek olur. Hz Ömer

-Hayır kurala uy!...

Köle devenin üzerinde Hz Ömer'de yuları tutarak Kudüse girerler.Halk devenin üstündeki köleyi halife. Hz Ömer'i de köle sanırlar. Gerçek durumu öğrenince şaşırırlar ve sonra Müslüman olurlar.

Bu olayda Hz Ömer hangi ilkelere uymuştur neden? Sorusunun beyin fırtınası tekniği ile tartışılması.

BU ÜNİTENİN DİĞER DEĞERLERLE BAĞLANTISI

Türkçe Dersinde Türklerin müslüma olması ve islamiyete hizmetleri ve diğer uygarlıklarla ilgili yeni ve ilginç yazılar okuma parçası olarak kullanılabilir.

Resim Dersinde İslamiyetle ilgili anlatılan ilginç olayların öğrenciler tarafından resim edilmesi istenebilir.

Müzik Dersinde bu olguların çözümünde kullanılan şarkılar öğretilir.

Araç-Gereçler

Renkli Resim Seti I: Arabistanda İslamiyetten önceki yaşayış

Renkli Resim seti II : Muhammed'in yaşamından kesitler.

Renkli resim Seti III: Türkler'in yaşamından kesitler

Renkli Resim Seti IV: İslam uygarlığının anıtsal eserleri

GÜNLÜK DERS PLANI

A.BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Süre: 9 saat

Ünitenin Adı: Büyük Anadolu Selçuklu Devletleri ve Uygarlıkları

Öğrenme-Öğretme Stratejisi ve Yöntemi: Tam Öğrenme, Karma Yöntem

Kaynak Kitaplar: Gürün, Kamuran. **Türkler ve Türk Devletleri Tarihi.**

Kınal, Firuzan. **Eski Anadolu Tarihi.** Turan Osman. **Selçuklular Tarihi ve Türk İslam Medeniyeti.** Öğün, Vedat. **Sosyal Bilgiler ilkokul 5.** MEB'nca kabul edilen **Çeşitli Sosyal Bilgiler Kitapları ve Dergileri.** **Hayat Ansiklopedisi.** **AnaBritannica.**

Araç-Gereçler

- 1- Tarih Çağlarını Gösteren Tarih Şeridi
- 2- Renkli Resim Seti I: Türkler'in yaşamından kesitler
- 3- Renkli Resim Seti II: Selçuklu uygarlığından anıtsal eserler
- 4- Büyük ve Anadolu Selçuklu haritası
- 5- Devlet ve uygarlıkla ilgili **ÖRNEK OLAYLAR**

ÜNİTE TA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Oğuzlar

Büyük Selçuklu devleti (Kuruluşu, yıkılışı)

Anadolu selçuklu Devleti (Kuruluşu, Yıkılışı)

Anadoluda kurulan Türk Beylikleri

Selçuklu Uygarlığı

Tarihi olgularla ilgili temel ilkeler

Tarihi olgular nasıl açıklanır ve sonuçları nasıl kestirilir

Tarihi ilkeieri yeni durumlarda kullanma

Tarihi olgulara yeni çözümler nasıl üretilir

ANA NOKTA

Türk uygarlığı çok çeşitli uygarlıkların bir sentezidir.

YARDIMCI NOKTALAR

Dünya ticaret yollarını elinde tutan devletler güçlü olabilir.

Güçlü ordu, donanmaya sahip devletler, diğerlerini egemenliği altına alırlar.

İyi yetişmiş insan gücünü yerinde kullanan devletler güçlenebilir.

Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden taviz verilemez.

Devlet yönetiminde adil olmak gerekir.

Uygar olan devletlr, çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçiren devletlerdir.

Hedef : Büyük ve Anadolu Selçuklu Devletleriyle ilgili temel tarihi olgular bilgisi

Davranış:

- 1- “Büyük Selçuklu Devleti’nin kuruluşu, yıkılışı, Anadolu Selçuklu Devleti’nin kuruluşu, yıkılışı, Anadolu Beylikleri ve Türk Uygarlığı” ile ilgili olguların zamanını (ilgili kişi ve devletlerini) yazma/söyleme.
- 2- Yukarıda belirtilen olguların tarih şeridi üzerinde işaretleyip gösterme
- 3- Yukarıdaki tarihi olguların geçtiği zaman (yeri, ilgili kişi ve devletlerin) bir dizi seçenek arasında seçip işaretleme).

Hedef : Büyük ve Anadolu Sulçuklu Devletleriyle ilgili temel ilkeler bilgisi

Davranışlar:

- 1- Dünya ticaret yollarını elinde tutan devletler güçlü olabilirler ilkesini yazma,söyleme (seçip işaretleme).
- 2- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya sahip bir devletin diğer devletleri egemenliği altına alabileceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 3- İyi yetişmiş, yetenekli kişilerin devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmasının, devleti güçlü hale getirebileceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme).

- 4- Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden taviz verilemeyeceğini yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Devlet yönetiminde adil olmak gerektiğini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 6- Uygar olan devletler, çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçiren devletlerdir ilkesini yazma,söyleme (seçip işaretleme)
- 7- Türk uygarlığının çok çeşitli uygarlıkların bir sentezi olduğunu yazma, söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : Büyük Anadolu Selçuklu Devletleriyle ilgili temel ilkeleri açıklayabilme.

Davranışlar:

- 1- Bir devletin neden dünya ticaret yollarına egemen olması gerektiğini açıklayarak yazma,söyleme (seçip işaretleme).
- 2- Çağdaş güçlü ordu ve donanmaya sahip bir devletin diğer devletleri niçin egemenliği altına alabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 3- İyi yetişmiş, yetenekli kişilerin devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmasının, devleti niçin güçlü hale getirebileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)
- 4- Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden neden taviz verilemeyeceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Devlet yönetiminde neden adil olmak gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 6- Bir devletin uygar olabilmesi için neden çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçirmesi gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 7- Türk uygarlığının nasıl çok çeşitli uygarlıkların bir sentezi olduğunu açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 8- Malazgirt Zaferinin Türk tarihi açısından önemini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : Büyük ve Anadolu Selçuklu Devleriyle ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme

Davranışlar:

- 1- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya devlet sahip olmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 2- İyi yetişmiş, yetenekli kişiler, devlet yönetiminde uygun görevlerde bulunmazsa, neler olabileceğini, açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 3- Devlet, temel ilkelerden taviz verirse, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 4- Devlet yönetiminde adil olmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Bir devlet, çağdaş bilim, sanat ve dünya görüşünü yaşama geçirmezse, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).
- 6- Dünya ticaret yollarını bir devlet elinde bulundurmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : Büyük Anadolu Selçuklu Devletleriyle ilgili temel ilkeleri, yeni durumlarda kullanılabilmek

Davranışlar :

- 1- “Devlet, uygarlık” olgularıyla ilgili verilen yazılı bir durumda kullanılacak (kullanılmayacak) ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme).

Hedef : Büyük Anadolu Selçuklu devletleriyle ilgili temel olgulara yeni çözümler üretebilme.

Davranışlar :

- 1- Olguyla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma/söyleme.
- 2- Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma/söyleme.

B.GİRİŞ BÖLÜMÜ

1.DİKKATİ ÇEKME: Öğretmenin “Öğrencilerden birini Romanos Diogenes, diğer birini Alpaslan oalarak belirlemesi. Bizans İmparatorunun arkasında

on öğrenciye asker ve komutanlar olarak, Alpaslan'ın arkasında dört kişiyi asker ve komutan olarak belirlemesi. Romanos'ın Alpaslan'a elçi gönderip onun teslim olmasını istemesi. Alpaslan'ın bunu ret etmesi. Anlaşma istemesi. “Savaş yapmayalım” demesi. Romanos'un bunu ret etmesi. Savaşın başlaması ve Alpaslan'ın galip gelmesi. Romanos'un tutsak edilip Alpaslan'ın huzuruna getirilmesi.” Oyununu sınıfta oynatması. Burada oyunu kesmesi. Öğrencilere bundan sonra neler olmuştur? sorusunu sınıfa sorması. İçinden 20'ye kadar sayması . Eğer istekli öğrenci yoksa, arka ve ortadan ikişer, önden bir öğrenciye yanıtlama hakkı vermesi ve açıklama istemesi. **Yanıtların hiçbirine doğru ya da yanlış dememesi.** Bu soruyu ve verdiğiniz yanıtları unutmayın. Dersin sonunda tekrar soracağım. Bu derste öğreneceklerinizle bu oyunun sonunu bilecek ve soruyu yanıtlayabileceksiniz demesi.

2- GÜDÜLEME: Bu derste öğrendiklerinizle ilgili kolej, yatılı okul sınavlarında pek çok soru çıkabilir. Eğer bunları öğrenirseniz, bu soruları yanıtlar,yüksek puan alabilir ve bu okullara girebilirsiniz.

3- GÖZDEN GEÇİRME: Bu derste “Anadolu'nun nasıl Türk yurdu olduğunu öğrenecek, ilkeleri açıklayıp uygulayabileceksiniz”.

4- DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin “Bu derste geçen temel olgular var. Bu olguları önce ben anlatacağım. Harita ve Renkli Resim setleri üzerinde göstereceğim. Anlatamadığım yer olursa, sözünü kesin. Tekrar anlatır ve örnek veririm.” demesi. Öğrencileri arkaya yaslatması ve aşağıdaki etkinlikleri sırayla yapması.

C- GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin herkesin görebileceği bir yere “Tarih çağlarını Gösteren tarih şeriti” Büyük Selçuklu devleti haritasını ve Renkli resim Seti I'ı asması ve Büyük Selçuklu Devleti'nin kuruluşunu, Dandanakan ve Malazgirt Savaşlarını, devletin yıkılışını anlatması (Azami dört dakika).

2. “Anlatamadığım yer var mı?” diye sorması. Varsa, tekrar açıklayıp yeni bir örnek vermesi.

3.Aşağıdaki soruların herbirini değişik beş öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç vermesi. Yanlış ya da eksik yanıtlayanlara ipucu, düzeltme vererek doğru yanıtı bulmalarını sağlaması. (Arkadaşımı dinle. O doğru söylüyor. Sana tekrar ettireceğim gibi). Sınıfı gözleriyle denetlemesi.

SORULAR

YANITLAR

Renkli resim Seti biri gösterek;

1-Büyük Selçuklu Devleti ne zaman ve kim tarafından kuruldu? Ne zaman ve kim tarafından yıkıldı? Harita üzerinde gösteriniz

1-1040 yılında Tuğrul Bey tarafından kuruldu.Oğuz isyanı sonucunda 1194 yılında yıkıldı.

2- Dandanakan (Malazgirt) savaşın ne zaman ve kimler arasında oldu. Sonucu nedir? Harita üzerinde gösteriniz.

2- Dandanakan savaşı 1040 yılında Selçuklular ve Gazneliler arasında yapıldı. Savaşı Selçuklular kazandı. Malazgirt savaşı Selçuklular ile Bizanslılar arasında oldu. Savaşı Selçuklular kazandı.

3- Anadolu Selçuklu devleti ne zaman ve kim tarafından kuruldu? Ne zaman yıkıldı? Harita üzerinde gösteriniz. Renkli resim seti ikiye göstererek;

3- Anadolu Selçuklu devleti 1075 Yılında Süleyman Şah tarafından İznik'te kuruldu. Anadolu Selçuklu devleti 1308 yılında yıkıldı.

4-Selçuklular'da ordu (Sosyal ve ekonomik durum,dil ve edebiyat, bilim ve sanat) alanındaki gelişmeler nelerdir.

4-Devleti sultan yönetirdi.Devlet işleri divanda görüşülürdü.Ülke yönetim açısından eyaletlere bölünmüştü. Eyaletlerde kadılar ve subaşılar bulunurdu. Orduya önem verilirdi.Bilim ve edebiyat dili Arapça ve Farsca idi.Eğitim, mimarlık ve süsleme sanatlarına önem verilirdi.

5- Selçuklular neden çok kısa bir zamanda güçlü bir devlet kurdular sorusunu sınıfa sorulması ve beyin fırtınası tekniği ile tartışılması. Sınıfça ilkelerin buldurulması (bilim, sanat ve güçlü ordu, yeni dünya görüşü, iyi yetişmiş insan gücü, adil bir yönetim v.b.).

5- Öğrencilerden gelen uygun yanıtlar.

6- Bilim sanat ve yeni görüşleri yaşama geçirmeselerdi neler olabilirdi?. Sorusunu Sınıfa sorarak beyin fırtınası yapılması. Sınıfça doğru sonuçlara varılması.

6- Öğrencilerden gelen uygun yanıtlar.

Öğrencilerin Türkler'in yaşayışlarını sınıf ortamında dramatize edip göstermeleri. Her dramatizasyondan sonra oyun üzerinde tartışma açılması. Dramatizasyonlardan sonra öğrencilere pekiştireç verilmesi.

Öğrencilerin büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devletleri ve onların gelişimini uygarlığını anlatan yazılar resimler, grafikler panolar hazırlayıp sınıfta sergilemeleri.

ARA ÖZET: Öğretmenin “ Dünya Ticaret yollarını elinde tutan devletler güçlü olabilirler. Güçlü ordu, donanmaya sahip devletler, diğerlerini egemenliği altına alırlar.İyi yetişmiş insan gücünü yerinde kullanan devletler güçlene bilirler. Devletin ve ülkenin birliği, bütünlüğü ve bekası için ilkelerden taviz verilmez. Devlet yönetiminde adil olmak gerekir. Uygar olan devletler, çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi yaşama geçiren devletlerdir.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin önceden hazırladığı (devlet) olgusu ile ilgili örnek olay 1'i sınıfa dağıtması. Öğrencilerin okuması için bir dakika süre verilmesi ve aşağıdaki etkinliklerin sırası ile yapılması.

1-Örnek olay 1'i bir öğrencinin yüksek sesle okuması

2- Aşağıdaki her bir soruyu değişik öğrencilere sorması, yanıtın sınıfça tartışılması, karşıt görüşte olan varsa onların savlarının gerekçeli olarak alınması sınıfça ortak ve sonuca varılması. Eğer sonuç yoksa öğretmenin ip uçlarını kullanması.

SORULAR

YANITLAR

1- Örnek olay birdeki sorun nedir?

Tartışma ortamı açılması.

2- Nasıl bir çözüm önerirsiniz?

3-Bu çözümlerin doğuracağı sakıncalar nelerdir? Bu çözümlere katılıyormusunuz? neden açıklayınız. Bu çözümün doğuracağı sakıncalar nelerdir? Tartışma ortamının açılarak tartışılması.

4- Önerilen 2. çözüm nedir? Tartışma ortamı açılarak tartışılması.

5- Önerilen 3'üçü çözüm nedir? Bu çözümün doğuracağı sakıncalar nelerdir. Beyin fırtınası tekniğinin kullanılması.

6- Bu üç çözümden başka siz nasıl bir çözüm öneriyorsunuz? Sorusunun beyin fırtınası tekniği ile tartışılması.

1-Bilgine ve bilime saygılı olmak

2- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik çözümler.

3- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik gerekçeli yanıtlar .

4- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik yanıtlar.

5- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik yanıtlar.

6- Öğrencilerden gelen uygun ve değişik yanıtlar.

Sınıfça tartışılıp bir karara varılması kararın gettirdikleri ve götürdüklerinin saptanması. Neden böyle bir karara varıldığının sınıfça taptanması. Devletle ilgil olan örnek olay 1 için eğitim ortamında işlenirken yapılan etkinliklerin benzer şekilde uygarlıkla ilgili örnek olay iki içinde yapılması. Öğrencilerin her birine işlenen bu konularda değişik görevler verilmesi. Her öğrencinin uygarlıklarve Türkler'le ilgili getirdiği yazı, resim, grafik vb.lerinin sınıfta sergilenmesi.

D-KAPANIŞ BÖLÜMÜ

- 1- **SON ÖZET** : Türk uygarlığı çok çeşitli uygarlıkların bir şentezidir.
- 2- **TEKRAR GÜDÜLEME**: Baştaki güdülemenin aynısı.
- 3- **KAPANIŞ** : Öğretmenin dikkati çekme bölümünde sorduğu soruyu aynen sorması ve oyunun devamını aynen oynatması.

E-DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanın başına (D) yanlış olanın başına (Y) harfini koyunuz.

1. () Büyük Selçuklu Devlet'i 1040 yılında Horasan'da Tuğrul ve Çağrı Beyler tarafından kuruldu.
2. () 1071 yılında malazgirt savaşında Alpaslan Romen Diyojeni yendi Anadolunun kapısı Türklere açıldı.
- 3- () Anadolu selçuklu devleti 1075 yılında İznik'te Süleyman Şah tarafından kuruldu.
- 4- () Büyük Selçuklu devleti 1157 yılında yıkıldı.
- 5- () Birinci Kılıçarslan Haçlılara yenildi
- 6- () 2. Kılıç Arslan Mirykefolan Savaşında Bizans ordusunu 1176 yılın yendi
- 7- () Mogollar 1243 yılında Köse dağ savaşında selçuklulara yenildi.
- 8- () Anadolu Selçuklu Devleti 1308 yılında yıkıldı.
- 9- Malazgirt ve Mirykefolan Savaşlarının Türk tarihi açısından önemi nedir.
- A- Malazgirt zaferi Anadolunun kapısını açmış; Mirykefolanla Türk vatani olmuştur.
- B- Malazgirt Zaferi Bizansın yıkılışını, Mirykefolon Anadolunun Türkleşmesinin habercisidir.
- C- Malazgirt ve Mirykefolonla Tgrkler Anadoluda devlet kurmuşlardır.
- D- malazgirt ve Mirykefolan savaşları Bizasın yıkılışını hızlandırmıştır.
- 10- I-Beyliklere ayrılan devletler yıkılabilir.
- II- Alınan yerlere devlet kendi vatandaşları yerleştirmelidir.
- III- Devlet topraklarını sürekli genişletmelidir.

IV- Devlet kılçla yönetilir.

V- Adil, bilge, cesur devlet adamları devleti güçlü hale getirebilir.

Türklerin çok kısa bir zamanda Anadolu'yu feth etmeleri burada güçlü bir devlet kurmaları yukarıdaki ilkelerin hangisiyle açıklanabilir.

A) I,II B) I,II,III C) I,II,IV D) I,II,V

ÖRNEK OLAYLAR

ÖRNEK OLAY I

Vezir Nizami mülk Bağdatta Nizamiye Medresesini kurar. Buraya çok saygın bilim adamlarını getirir. Grekçe Latince yazılmış pek çok kitap arapçaya çevrilir ve okutulur bu medresenin başına Sandali denilen bir bilgin getirilir Sultan Alpaslan'ın ölümünden sonra başa Melihsah geçer ve herkes onu kutlamak için saraya gider; fakat Nizamiye medresesinden kimse gitmez. Buna kızan padişah;

- Tez Nizamiye medresesindeki tüm müderrisleri tutuklayıp getirin.

Emri uygulamak için giden kişiye, müderris Sandali şu yazıyı yazıp verir.

“ İyi hükümdarlar alimlerin; kötü alimler hükümdarların ayaklarına koşanlardır.” Sultan melihsah bu yazıyı okuyunca Nizamimülkle beraber Sabndaliye gider.

Bu olguda hangi ilkeler kullanılmıştır. Neden?

Siz olsaydınız Sandalinin yada padişahın yerinde ne yapardınız?

BU ÜNİTENİN DİĞER DERSLERLE BAĞLANTISI

Türkçe dersinde Türklerin Anadolu'ya geçişleri ve uygarlığa hizmetleri ile ilgili ilginç yazılar okuma parçası olarak kullanılabilir.

Resim Dersinde Türklerin Anadolu'ya geçişleri ile ilgili ilginç olayların öğrenciler tarafından resmedilmesi.

Müzik Dersinde Bir önceki ünite'deki şarkının söylenmesi.

Araç-gereçler

Renkli Resim Seti I: Türkler'in yaşamından kesitler

Renkli Resim Seti II: Selçuklu Uygarlığının anıtsal eserleri.

ŞARKI

HZ. MUHAMMED'LE
BAŞLADI İSLAMİYET
MEKKE'DEN İSPANYA'YA
BÜYÜDÜ KOCA DEVLET

İLK MÜSLÜMAN DEVLETİ
KARAHANLILAR KURDU
BAYINDIR HALE GELDİ
KISA ANDA TÜRK YURDU

GAZNELİ MAHMUT BİLİR
BİLGİNİN DEĞERİNİ
DANDENAKAN SAVAŞI
YOK ETTİ DEVLETİNİ

BÜYÜK TÜRK BİLGİNLERİ
İBN-İ SİNA, FARABİ
MATEMATİK DENİNCE
HAREZMİ VE BURUNİ

SELÇUKLU DEVLETİ'Nİ
SELÇUK BEY'DİR İLK KURAN
BİZANS'A İLK DARBEYİ
ALPASLAN'DIR İLK VURAN

BİN YETMİŞ BİR YILINDA
ROMANOS DİOGENES YENİLDİ
TÜRKLER BİR SEL HALİNDE
ANADOLU'YA İNDİ

ANADOLU SELÇUKLU
DEVLETİ KURULUNCA
BİZANS'I ALDI KORKU
İZNİK'DE ALININCA

HAÇLI SEFERLERİNE
YİĞİTÇE DAYANDILAR
DEVLET İÇİN TÜRK İÇİN
KANLARA BULANDILAR

MEVLANA, YUNUS EMRE
SEVGİNİN KALESİDİR
HANLAR, İNCE MİNARE
SANAT ŞAHASERİDİR

KÖSEDAĞ SAVAŞIYLA
BU DEVLET DE YIKILDI
BEYLİKLERE BÖLÜNDÜ
ÇATIŞMADAN BIKILDI

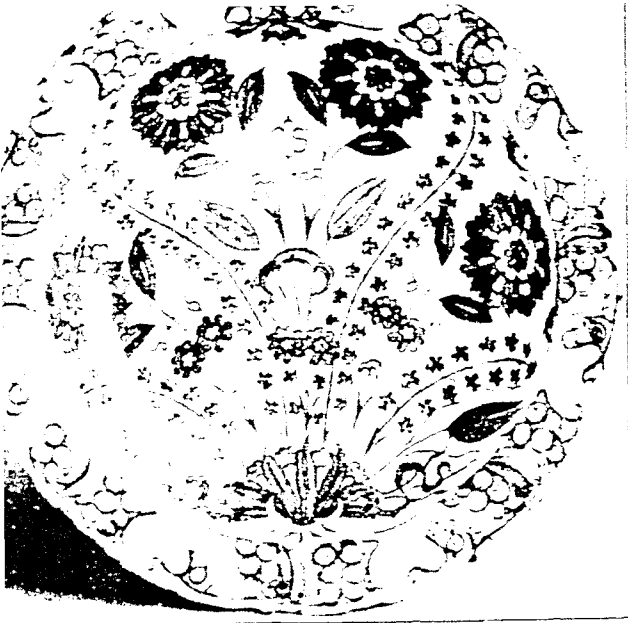
VEYSEL SÖNMEZ

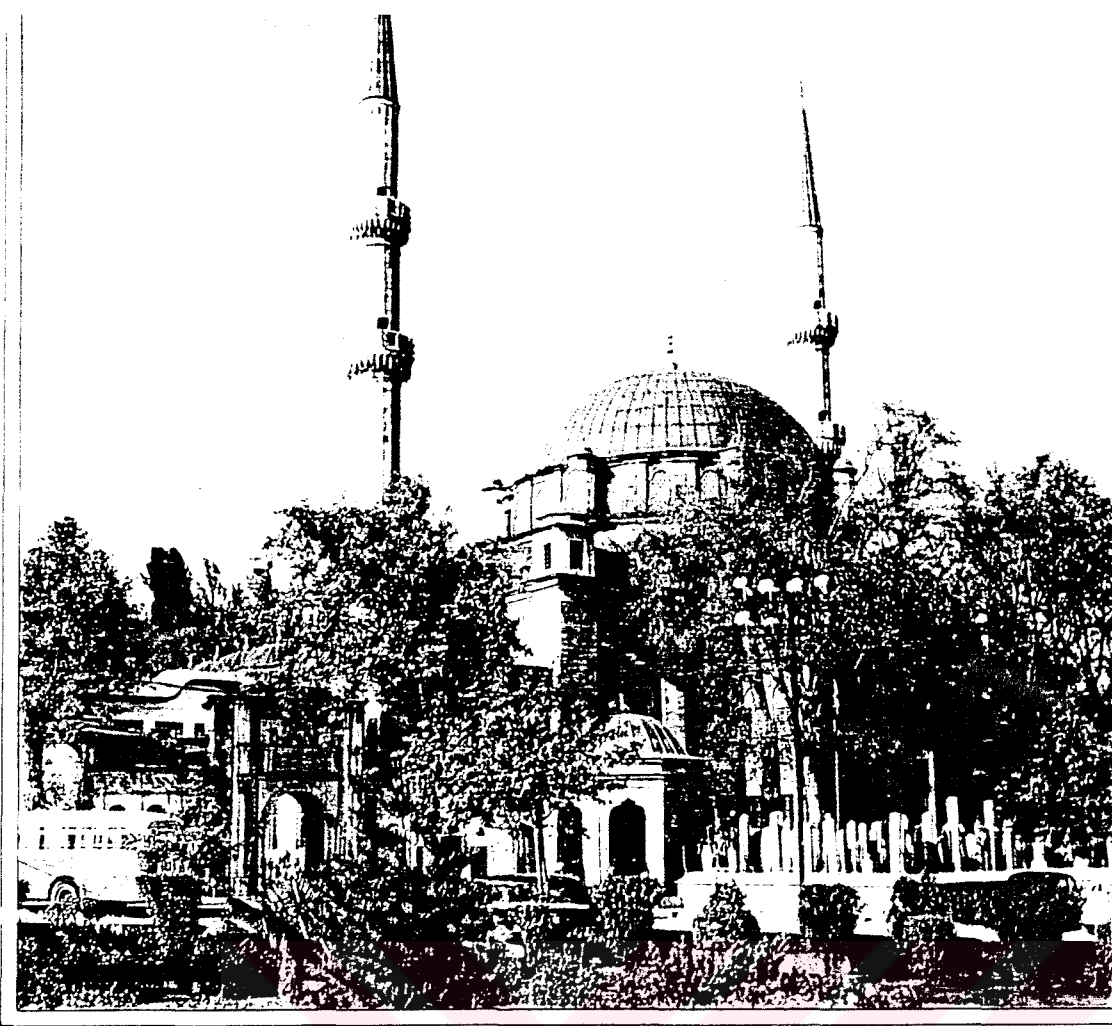


EK-3

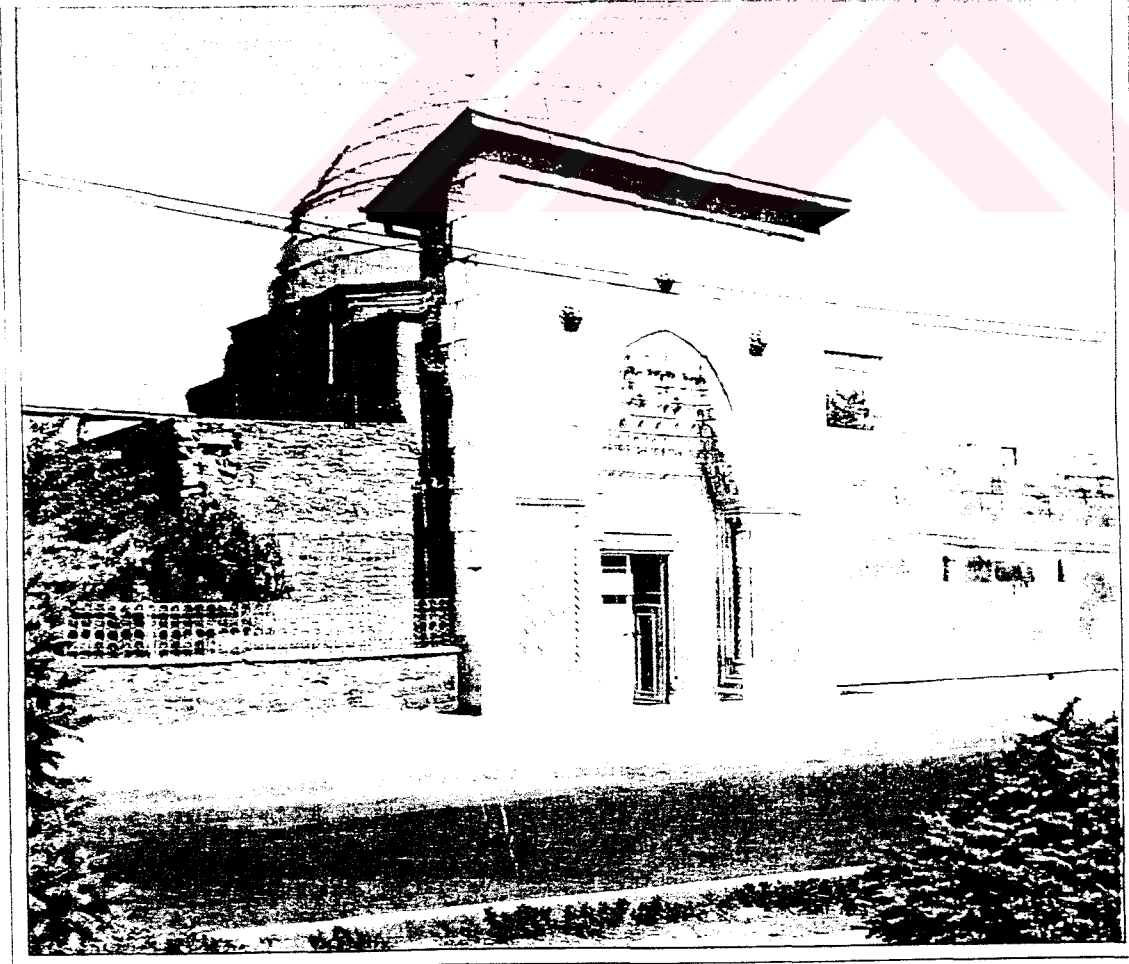
RENKLİ RESİM SETLERİ



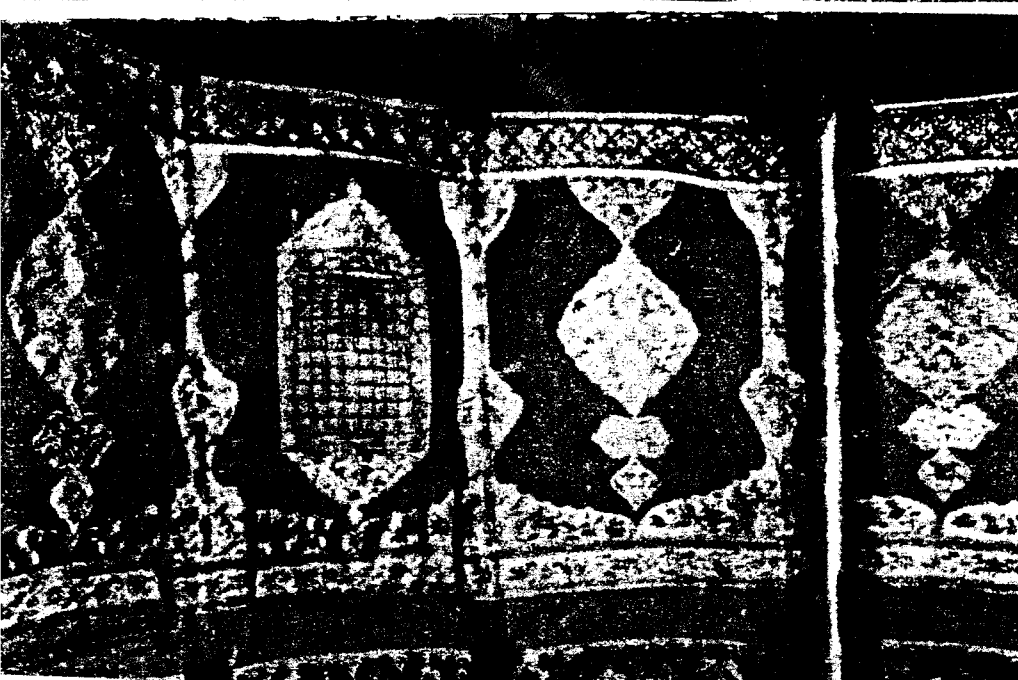
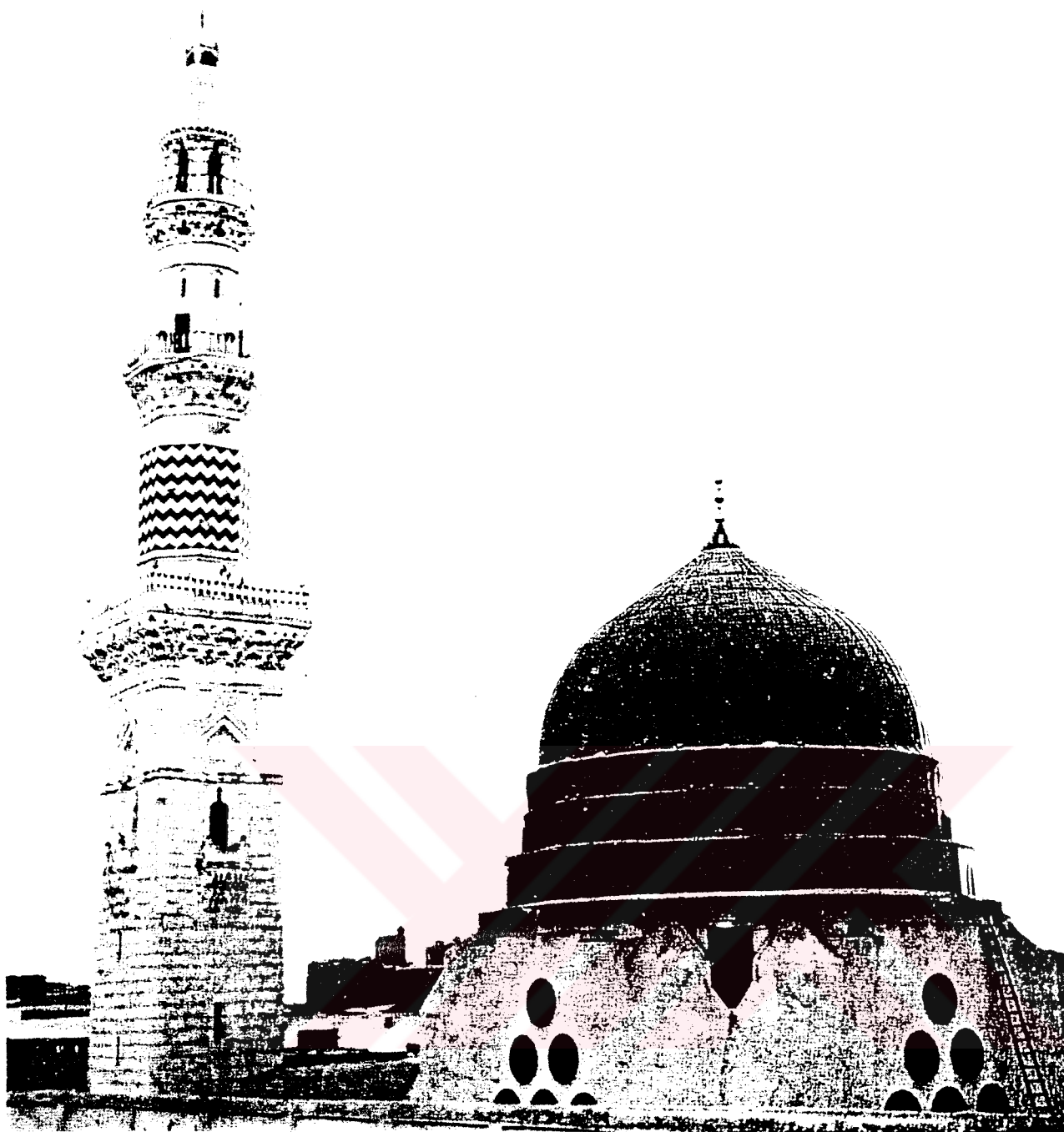




İçinde Ebû Eyyüb-i Ensârî'nin kabrinin bulunduğu Eyyüb Câmii-İSTANBUL

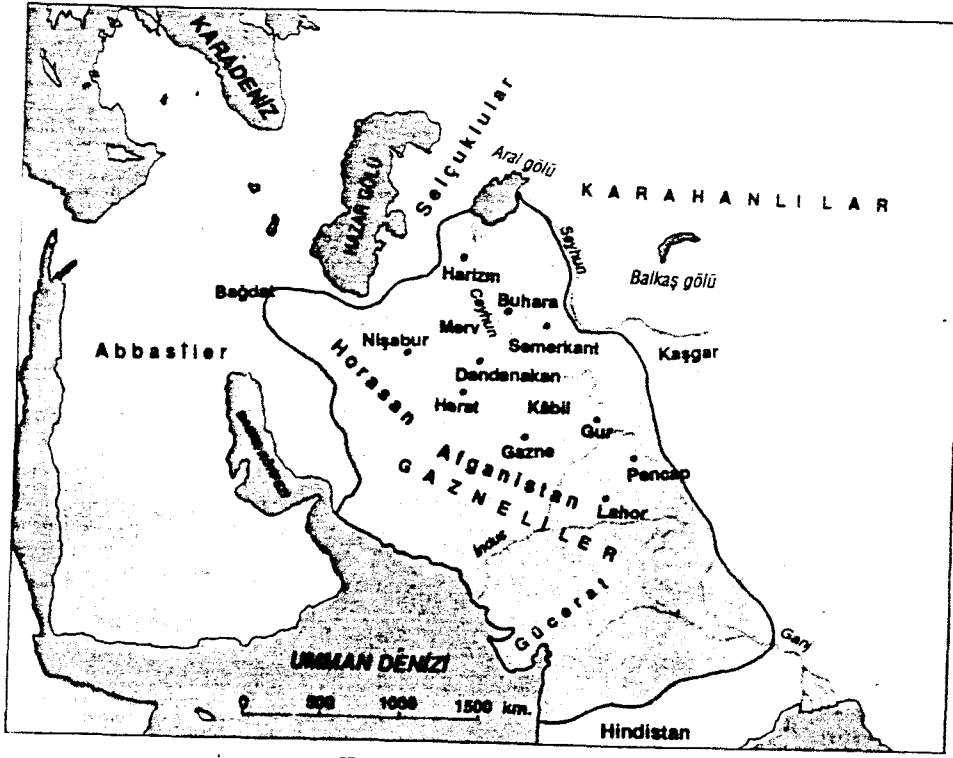


Türkiye Selçukluları devri eserlerinden Karatav Medresesi - KONYA

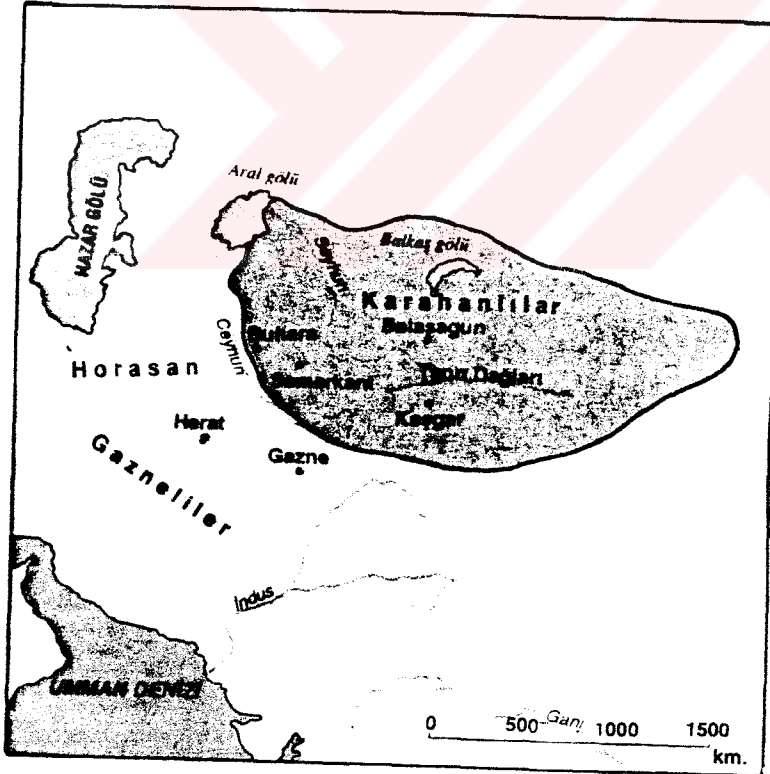




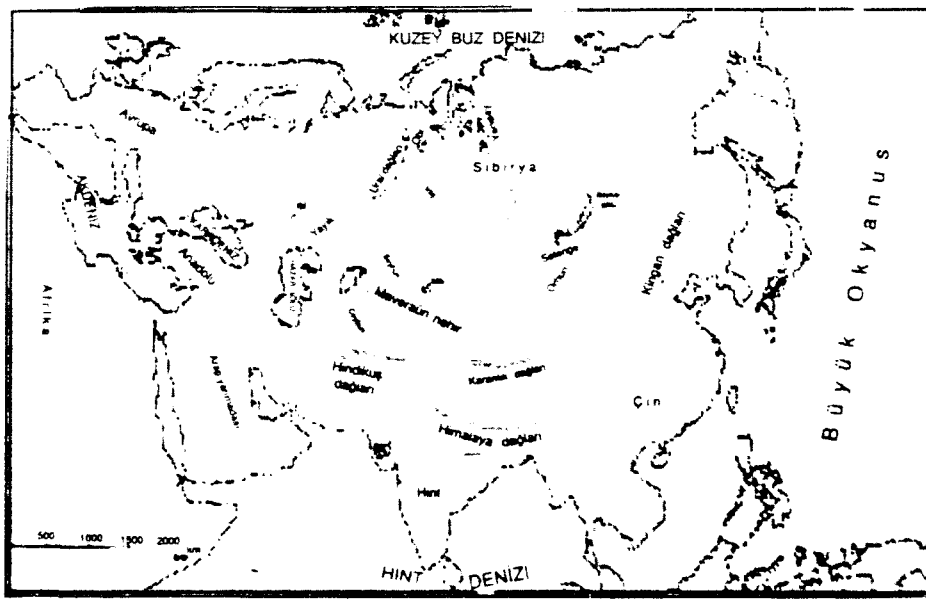




Harita 10 : Gazneli Devleti



Harita 9 : Karahanlı Devleti



Orta Asya



Türkler önceleri cadırlarda yasardı.

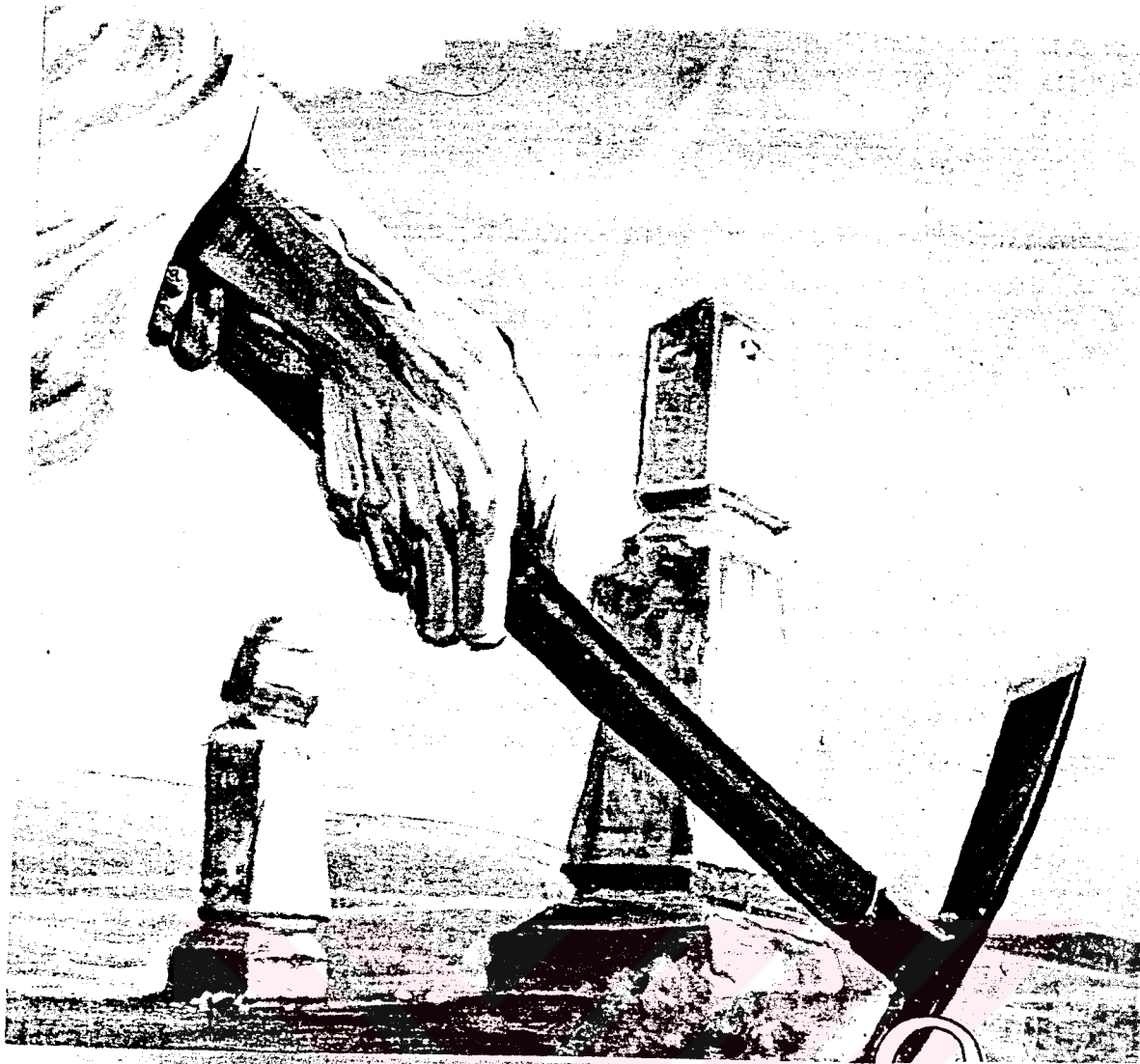


Atın, Türklerin yaşayışında önemli bir yeri vardı.

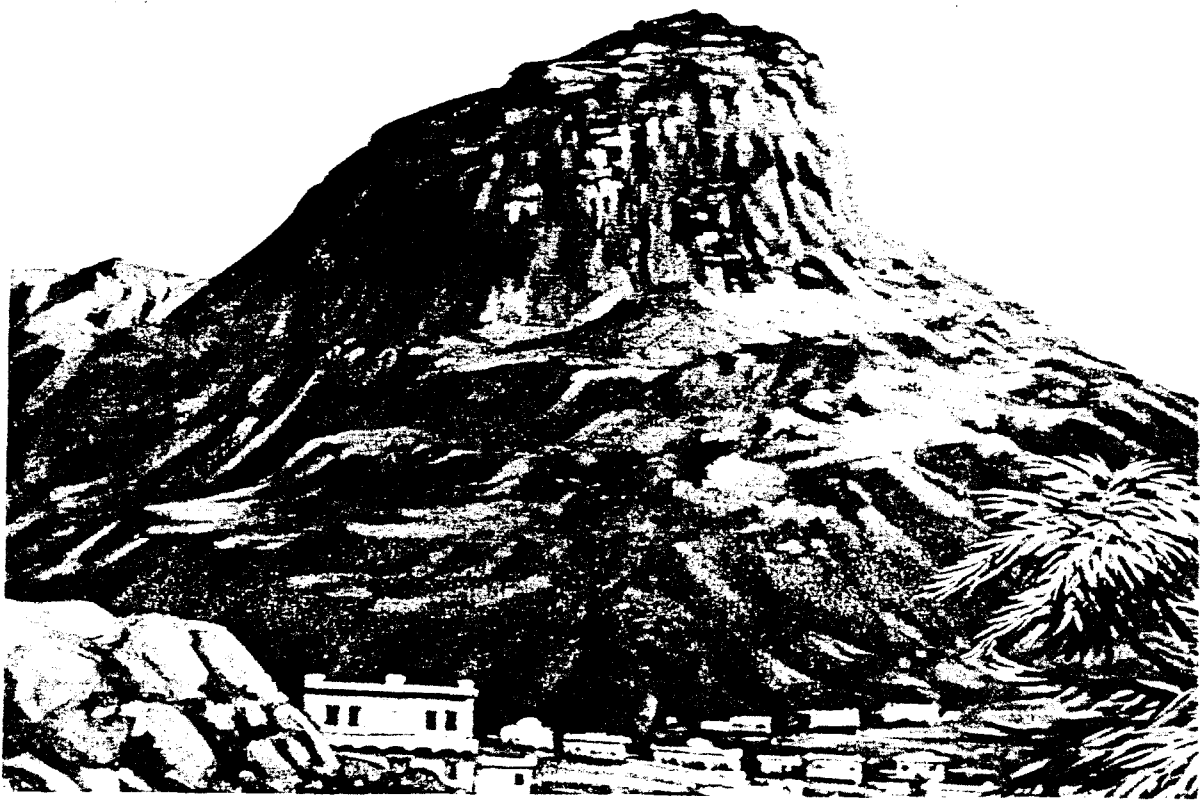


Türkler, Orta Asya'dan göç ederek, bugünkü yurdumuz Türkiye'ye yerleştiler.



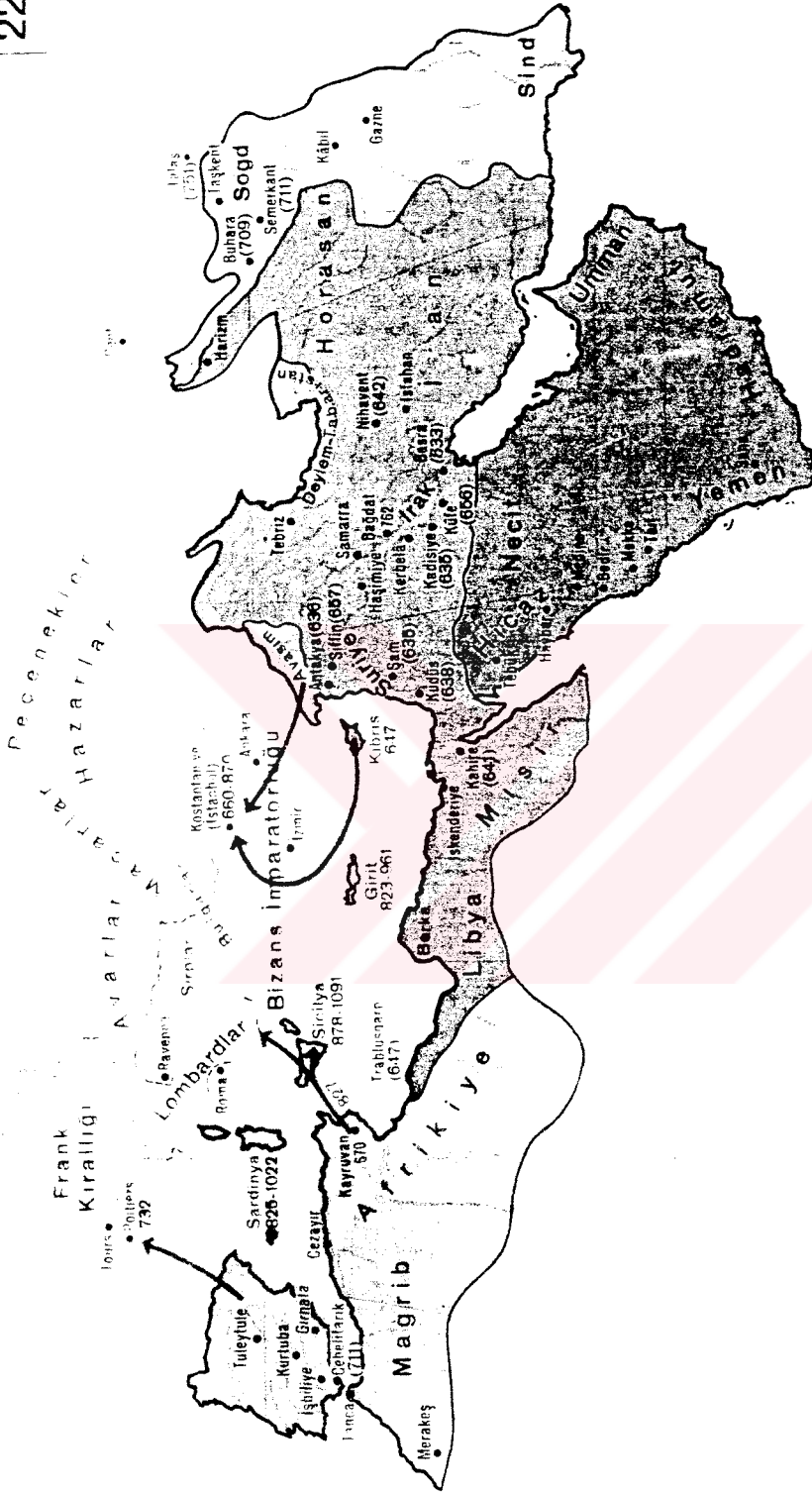












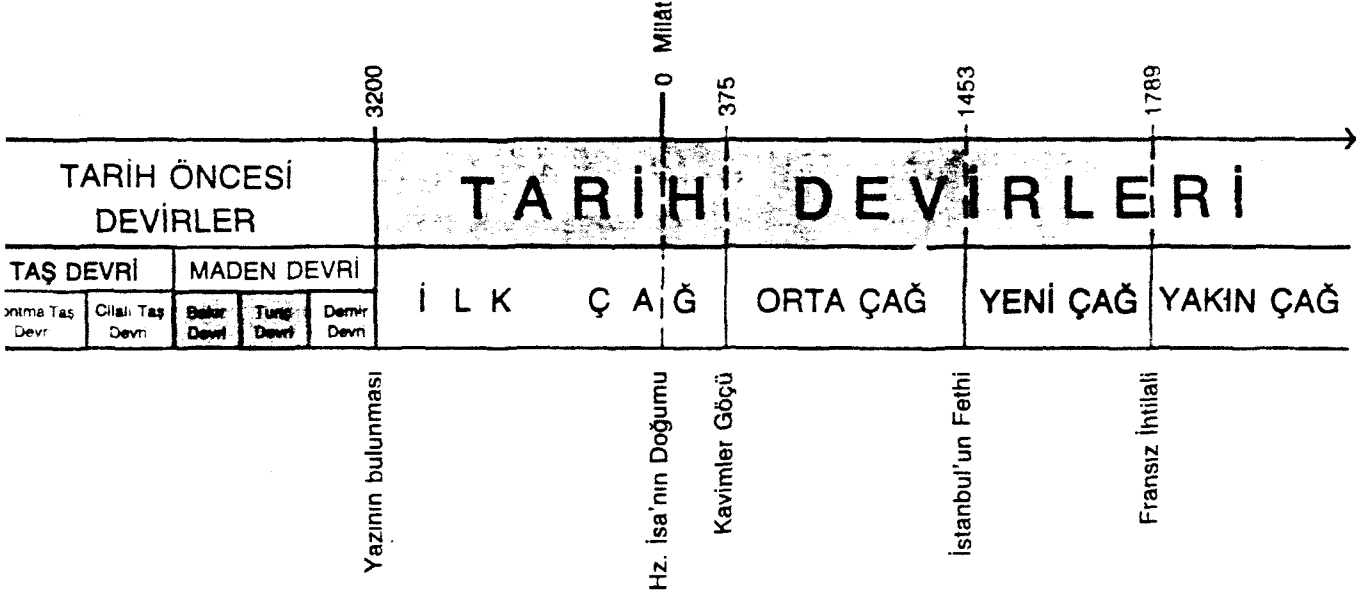
İslâmîğin yayılışı (VIII. yüzyıl sonuna kadar)

- Hazretî Muhammed'in ölümine kadar fetihler (632)
- Dört Halife devrinde fethedilen yerler
- Emevîler tarafından yapılan fetihler
- Abbasîler tarafından yapılan fetihler

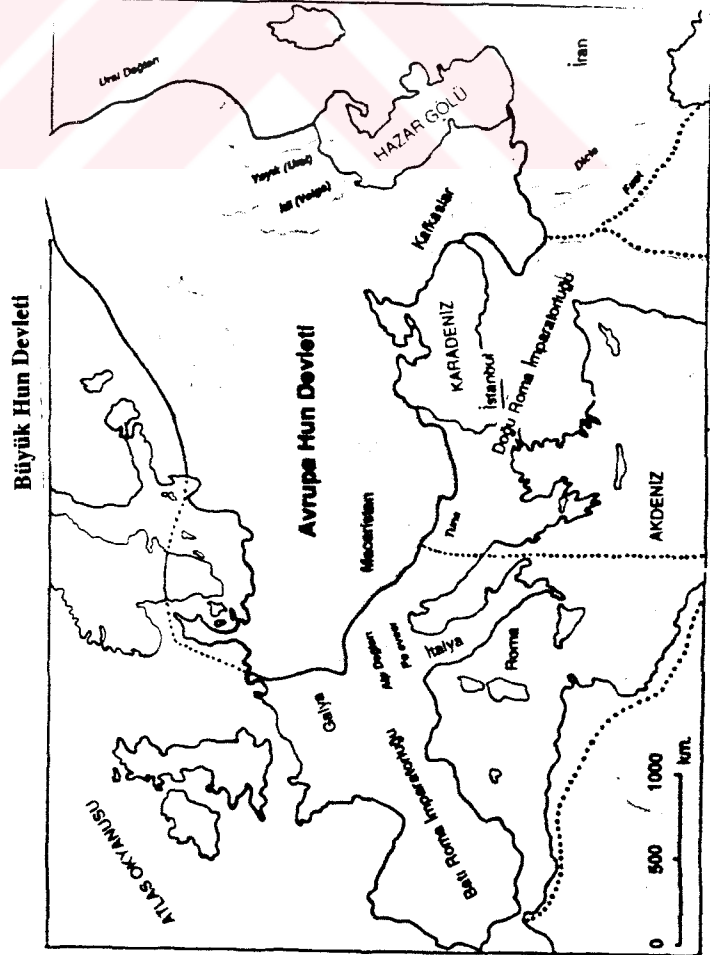
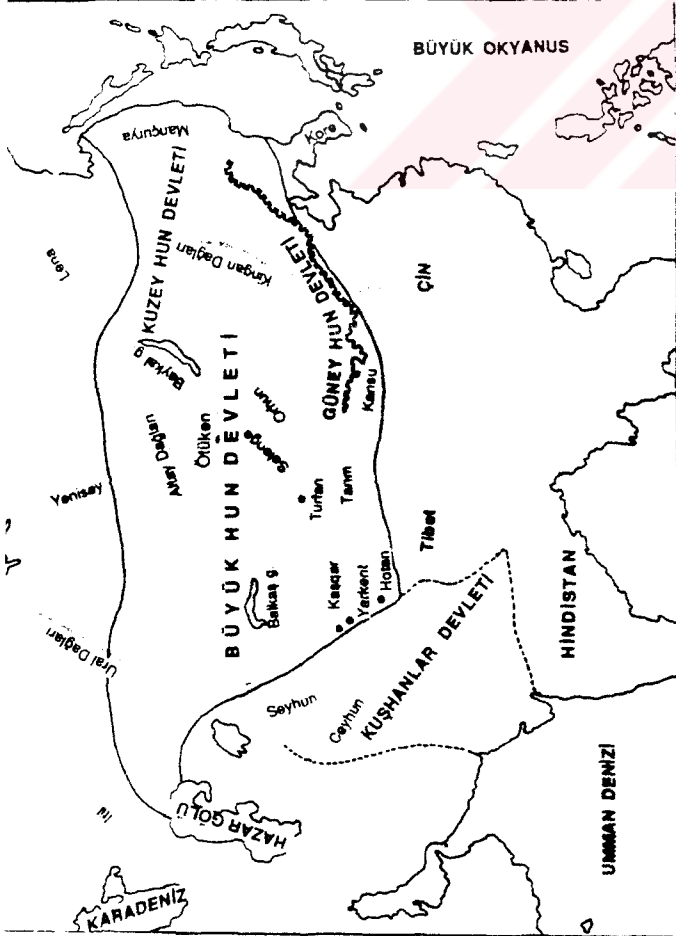
TARİH ÖNCESİ ve TARİH DEVİRLERİ

M.Ö.

M.S.



Şema 2 : Tarih öncesi ve tarih devirleri



EK-4

SUNU SAYDAMLARI



PEYGAMBER : ALLAH'IN ELÇİSİNE PEYGAMBER DENİR.

**ÖRNEK : MUSA
İSA**

HZ. MUHAMMED,M.S. 571 YILINDA MEKKE'DE DOĞDU.

HZ. MUHAMMED M.S. 610 YILINDA HİRA DAĞINDA PEYGAMBER OLDU.

HİCRET : BİR YERDEN DİĞER BİR YERE GÖÇ ETMEKTİR.
(Bu tanıtmda 3 önemli özellik var söyleyin).
Bir yer – diğer bir yer – göç.

ÖRNEK : HZ. MUHAMMED'İN MEKKE'DEN MEDİNE'YE GÖÇ ETMESİ.

HZ. MUHAMMED M.S. 622 YILINDA MEKKE'DEN MEDİNE'YE GÖÇ ETTİ.

HZ. MUHAMMED BEDİR, UHUD, HENDEK SAVAŞLARINI YAPTI.

BEDİR SAVAŞI 624 YILINDA MÜSLÜMANLARLA MEKKELİLER ARASINDA YAPILDI.

BEDİR SAVAŞINI MÜSLÜMANLAR KAZANDI.

UHUD SAVAŞI 625 YILINDA MÜSLÜMANLARLA MEKKELİLER ARASINDA YAPILDI.

UHUD SAVAŞINI MEKKELİLER KAZANDI.

HENDEK SAVAŞI 627 YILINDA MÜSLÜMANLARLA MEKKELİLER ARASINDA YAPILDI.

HENDEK SAVAŞINI MÜSLÜMANLAR KAZANDI.

MEKKE M.S 630 YILINDA MÜSLÜMANLAR TARAFINDAN ALINDI.

**HZ. MUHAMMED M.S. 632 YILINDA MEKKE'DE VEFAT ETTİ.
HALİFE : HZ. MUHAMMED'İN ÖLÜMÜNDEN SONRA DEVLETİ YÖNETEN KİŞİ.
(Bu tanıtımda 3 önemli özellik var söyleyin).
Hz. Muhammed'in ölümü - devleti yönetmek – devleti yöneten kişi.**

ÖRNEK :

- HZ. EBUBEKİR
- HZ. ÖMER
- ?
- ?

BU DÖNEME DÖRT HALİFE DÖNEMİ DENİR.

HZ. EBUBEKİR DÖNEMİ

- ◆ BİZANS VE İRAN ÜZERİNE YAPILACAK SEFERLER PLANLANDI.
- ◆ ORDULAR SURİYE VE İRAK'A GÖNDERİLDİ.

HZ. ÖMER DÖNEMİ

- ◆ İSLAM ORDULARI BAŞARI KAZANDI.
- ◆ SURİYE, FİLİSTİN, İRAN, AZERBAYCAN VE MİSİR FETHEDİLDİ.
- ◆ İSLAMİYET YAYILDI.

HZ. OSMAN DÖNEMİ

- ◆ FETİHLER, İRAN, AZERBAYCAN VE KUZEY AFRIKA YÖNLERİNDE DEVAM ETTİ.
- ◆ SINIRLAR TRABLUŞGARP VE HORASAN'A DAYANDI.

HZ. ALİ DÖNEMİ

- ◆ İÇ KARIŞIKLIKLAR ÇIKTI.
- ◆ EMEVİLER DEVRİ BAŞLADI.

EMEVİLER DEVRİ M.S.661 YILINDA MUAVİYE’NİN HALİFE OLMASIYLA KURULDU.

BU DÖNEMDE

- İSLAM DEVLETİNİN SINIRLARI GENİŞLEDİ.
- KUZEY AFRİKA, İSPANYA’NIN BÜYÜK BİR BÖLÜMÜ, MAVERAÜNNEHİR, TÜRKİSTAN VE PAKİSTAN FETHEDİLDİ.

EMEVİLER DEVRİ M.S.750 YILINDA ABBASİLER TARAFINDAN YIKILDI.

ABBASİLER DÖNEMİ M.S.750 YILINDA EBUL ABBAS ABDULLAH İLE BAŞLAR.

BU DÖNEMDE

- BİZANS İMPARATORLUĞU ÜZERİNE SEFERLER YAPILDI.
- TOROSLAR AŞILARAK ANADOLU İÇLERİNE İLERLENDİ.

- ❑ İSPANYA'DAN MAVERAÜNNEHİR'E KADAR SINIRLAR UZANDI.

ABBASİLER DÖNEMİ M.S. 1258 YILINDA SONA ERDİ.

İSLÂM KÜLTÜR VE UYGARLIĞI

KÜLTÜR : BİR TOPLUMA ÖZGÜ DÜŞÜNCE VE SANAT ESERLERİNİN BÜTÜNÜNE KÜLTÜR DENİR.
(Bu tanıtma 3 önemli özellik var söyleyin).
Bir toplum –düşünce - sanat eserlerinin bütünü.

ÖRNEK : İSLÂM KÜLTÜRÜ – TÜRK KÜLTÜRÜ (Gelenekleri, görenekleri, devlet yapısı, ev yapısı vb.).

DEVLET YÖNETİMİ

- HZ. MUHAMMED DİN VE DEVLET İŞLERİNİN BAŞKANIYDI.
- HZ. ÖMER ZAMANINDA İLK İL TEŞKİLATI KURULDU, VALİLER ATANDI.
- DAVALARA BAKMAK İÇİN KADILAR GÖREVLENDİRİLDİ
- İLK HAZİNE KURULDU.
- EMEVİLER DÖNEMİNDE HALİFELİK BABADAN OĞULA GEÇTİ.
- POSTA YÖNETİMİ KURULDU.
- MALİYE VE EMNİYET TEŞKİLATI KURULDU.
- İLK ORDU TEŞKİLATI HZ. ÖMER ZAMANINDA KURULDU.
- EMEVİLER DEVRİNDE DONANMAYA ÖNEM VERİLDİ.
- ABBASİLER DÖNEMİNDE TÜRKLERİN GÖREV YAPTIĞI BİR ORDU KURULDU.

DİN VE İNANİŞ

- İSLÂM DİNİ TEK TANRILI BİR DİNDİR.
- KUTSAL KİTABI KUR'ANDIR.
- HZ. OSMAN ZAMANINDA KUR'AN KİTAP HALİNE GETİRİLDİ.
- PUTPERESTLİK ORTADAN KALKTI.

SOSYAL VE EKONOMİK YAŞAM

- BÜTÜN MÜSLÜMANLAR EŞİTTİR.
- MÜSLÜMAN OLMAYANLARDAN HARAÇ VE CİZYE VERGİSİ ALINIRDI.
- KÖLELERİN YAŞAM ŞARTLARI DÜZELTİLDİ.
- SOSYAL YAŞAMDA KADIN VE ERKEK BİRBİRİNDEN AYRILIRDI.
- EKONOMİK YAŞAM TİCARET, SANAYİ, TARIM VE HAYVANCILIĞA DAYANIRDI.
- ŞAM, BAĞDAT, SEMERKANT VE KAHİRE ÖNEMLİ TİCARET MERKEZİ OLDU.
- EMEVİLER VE ABBASİLER DÖNEMİNDE MADENLERİN İŞLETİLMESİNE, SİLAH YAPIMINA ÖNEM VERİLDİ.
- DOKUMA VE KAĞIT SANAYİ GELİŞTİ.

UYGARLIK : BİR TOPLUMUN BİLİM, SANAT VE DÜŞÜNCEDEKİ GELİŞMİŞLİK DÜZEYİNE UYGARLIK DENİR.

(Bu tanıtımda 3 önemli özellik var söyleyin).

Bir toplum – bilim - sanat ve düşünce - gelişmişlik düzeyi.

ÖRNEK : ABD – TÜRKİYE

YAZI, DİL VE EDEBİYAT

- EMEVİLER DÖNEMİNDE RESMÎ DİL ARAPÇA OLDU.
- İSLAMİYETTEN SONRA YAZILI EDEBİYAT OLUŞTU.

BİLİM VE SANAT



- MÜSLÜMANLAR İRAN, SURİYE, MISIR, ANADOLU VE ORTA ASYA'DA ÇEŞİTLİ BİLİMLERİN ETKİSİNDE KALDILAR.
- TIP, MATEMATİK, KİMYA, FELSEFE, VE ASTRONOMİ GİBİ BİLİMLERLE İLGİLİ ESERLERİ ARAPÇAYA TERCÜME ETTİLER.
- ABBASİLER DÖNEMİNDE BAĞDAT ŞEHİRİ ÖNEMLİ BİR ÖĞRETİM MERKEZİ OLDU.
- İSLÂM ÜLKELERİNDE CAMİLER, SARAYLAR, KALELER, KÖPRÜLER VE MEDRESELER YAPILDI.

RESİM SETİ III TÜRKLERİN YAŞAMINDAN KESİTLER

TALAS SAVAŞI TÜRKLER, MÜSLÜMAN ARAPLAR VE ÇİNLİLER ARASINDA M.S. 751 YILINDA OLDU.

TALAS SAVAŞI SONUNDA ÇİNLİLER YENİLDİ.

TALAS SAVAŞI SONUCUNDA TÜRKLER İSLÂMİYETİ KABUL ETTİ.

KARAHANLILAR DEVLETİ ORTA ASYA'DA KURULDU.

İLK HÜKÜMDARI BİLGE KÜL KADIR HANDIR.

KARAHANLILAR GAZNELİLERLE YAPILAN SAVAŞ SONUCUNDA DOĞU VE BATI OLMAK ÜZERE İKİYE AYRILDI.

DOĞU KARAHANLILAR KARAHİTAYLAR TARAFINDAN YIKILDI.

BATI KARAHANLILAR HARZEMŞAHLAR TARAFINDAN 1212 YILINDA YIKILDI.



GAZNELİ DEVLETİ ASYA'DA ALP TİĞİN TARAFINDAN M.S. 963 YILINDA KURULDU.

SELÇUKLULARLA GAZNELİLER ARASINDA 1040 YILINDA DANDANAKAN SAVAŞI YAPILDI.

SELÇUKLU ORDUSUNUN KOMUTANI TUĞRUL VE ÇAĞRI BEYLERDİ.

GAZNELİLERİN KOMUTANI SULTAN MESUTTU.

SAVAŞI SELÇUKLULAR KAZANDI.

GAZNELİLER DEVLETİ 1187 YILINDA YIKILDI.

TÜRKLER İSLÂM KÜLTÜR VE UYGARLIĞININ GELİŞMESİNE HİZMETLERDE BULUNDU.

TÜRKLERİN KURDUĞU MEDRESELERDE DÜNYACA TANINMIŞ BİLİM ADAMLARI YETİŞTİ.

ÖRNEK :
FARABÎ —————→ FELSEFE ALANINDA ESERLER YAZDI.

İBNİ SİNA —————→ TIP VE FELSEFE ALANINDA ESERLERİ VARDIR.

BİRÜNİ —————→ TARİH, MATEMATİK, COĞRAFYA ALANINDA ESERLERİ VARDIR.

HAREZMÎ —————→ MATEMATİK, ASTRONOMİ, COĞRAFYA ALANINDA ESERLERİ VARDIR.

TÜRKLER, CAMİLER, MEDRESELER, KÜTÜPHANELER, ÇEŞMELER VB. ESERLER YAPTILAR.
BÜYÜK SELÇUKLU DEVLETİ DANDANAKAN SAVAŞINDAN SONRA TUĞRUL BEY TARAFINDAN 1040
YILINDA KURULDU.

DEVLETİN MERKEZİ ÖNCE NİŞABUR, DAHA SONRA REY ŞEHİRİ OLDU.

TUĞRUL BEYİN ÖLÜMÜNDEN SONRA YERİNE 1063 YILINDA ALP ARSLAN GEÇTİ

MALAZGİRT SAVAŞI 1071 YILINDA BİZANS İMPARATORU ROMENOS DİOGEN VE BÜYÜK SELÇUKLU
HÜKÜMDARI ALP ARSLAN ARASINDA OLDU.

SAVAŞTA BİZANS ORDUSU YENİLDİ.

ANADOLU'NUN KAPILARI TÜRKLERE AÇILDI.

TÜRKLER ANADOLUYU YURT EDİNMEYE BAŞLADI.

BÜYÜK SELÇUKLU DEVLETİNİN SINIRLARI GENİŞLEDİ.

MOĞULLARIN ERZURUMU KUŞATMASI SONUCU 1308 YILINDA KÖSEDAĞ SAVAŞI YAPILDI.

KÖSEDAĞ SAVAŞINDA SELÇUKLU HÜKÜMDARI GİYASETTİN KEYHÜSREV İDİ.

BÜYÜK SELÇUKLU DEVLETİ 1194 YILINDA OĞUZ İSYANI SONUCU YIKILDI.

BÜYÜK SELÇUKLU DEVLETİNİN YIKILMASI SONUCU ÜLKE KÜÇÜK DEVLETLERE BÖLÜNDÜ.

BU DEVLETLER IRAK SELÇUKLULARI, SURİYE SELÇUKLULARI, KİRMAN SELÇUKLULARI, ANADOLU SELÇUKLULARIDIR.

EYYÜBÎLER DEVLETİ SELÂHADDİN EYYÜBÎ TARAFINDAN 1174 YILINDA MISIR'DA KURULDU.

EYYÜBÎLER DEVLETİ 1250 YILINDA AYBEK ADLI KOMUTAN TARAFINDAN YIKILDI.

MEMLÜKLER DEVLETİ AYBEK TARAFINDAN SURİYE VE MISIR'DA 1250 YILINDA KURULDU.

MEMLÜKLER MOĞOLLARLA HAÇLILARLA SAVAŞILAR.

1. MOĞOL ORDUSUNU YENDİLER.
2. HAÇLILAR SURİYE'DEN ÇIKARILDI.

MEMLÜK DEVLETİ YAVUZ SULTAN SELİM'İN, MEMLÜK ORDUSUNU 1516 MERCİDABIK VE 1517'DE RIDANİYE'DE YENMESİ SONUCU YIKILDI.

TÜRK DEVLETLERİNDE KÜLTÜR VE UYGARLIK

DEVLET YÖNETİMİ

- ✓ BÜYÜK SELÇUKLU DEVLETİNİ HÜKÜMDAR (SULTAN) YÖNETİRDİ.
- ✓ HÜKÜMDAR ADINA HUTBE OKUNUR, PARA BASILIRDI.
- ✓ DEVLET İŞLERİ DİVAN'DA GÖRÜŞÜLÜRDÜ.
- ✓ ÜLKE YÖNETİM BAKIMINDAN EYALETLERE AYRILIRDI.
- ✓ EYALETLERDE SUBAŞI VE KADILAR BULUNURDU.
- ✓ MEMLÜKLERDE HÜKÜMDARLIK BABADAN OĞULA GEÇMİYORDU.
- ✓ SELÇUKLULAR ORDUYA ÖNEM VERMİŞLERDİR.

SOSYAL VE EKONOMİK YAŞAM

- ✓ SELÇUKLULAR DÖNEMİNDE SU KANALLARI, YOLLAR, KÖPRÜLER VE KERVANSARAYLAR İNŞA EDİLDİ.

YAZI, DİL VE EDEBİYAT

- ✓ SELÇUKLULARDA BİLİM VE EDEBİYAT DİLİ ARAPÇA VE FARŞA İDİ.
- ✓ BU DÖNEMDE TÜRKÇE ESERLER YAZILDI (ÖRNEK : KAŞGARLI MAHMUT'UN DİVANÜ LÛGATİ TÜRK ADLI ESERİ).
- ✓ KARAHANLILARDA RESMÎ DİL TÜRKÇE İDİ. YAZILI TÜRKÇE ESERLERİN EN ÖNEMLİSİ KUTADGU BİLİĞ'DİR.
- ✓ TÜRK HÜKÜMDARLARI BİLGİNLERİ, ŞAİRLERİ KORUYUP SAYGI GÖSTERİRDİ.

BİLİM VE SANAT

- ✓ SELÇUKLU DEVLETİ DÖNEMİNDE EĞİTİM VE ÖĞRETİME ÖNEM VERİLDİ.
- ✓ BAĞDAT'TA NİZAMİYE MEDRESESİ KURULDU.
- ✓ MEDRESELERDE GEOMETRİ, MATEMATİK, ARAP DİLİ VE EDEBİYATI, TARİH VE DİNİ BİLİMLER OKUTULUYORDU.
- ✓ KÜTÜPHANELER AÇILDI.
- ✓ FARABİ VE İBNİ SİNA BU DÖNEMDE YETİŞEN BİLİM ADAMLARIDIR.
- ✓ MİMARLIK VE SÜSLEME SANATLARINA ÖNEM VERİLDİ.
- ✓ BU DEVİRDEN GÜNÜMÜZE KÜMBETLER KALMIŞTIR.

EK-5

AÇIKLAMA

Sevgili öğrenciler

Bu testin amacı sizin Sosyal Bilgiler Dersi İslamiyetin Doğuşu ve Türklerin İslamiyeti Kabulü Büyük ve Anadolu Selçuklu Devletleri ve Uygarlıkları ünitelerindeki başarınızı ölçmektir. Test toplam 30 sorudan oluşmaktadır. Her soru için verilen dört seçenekten doğru olanı bularak cevap kağıdına işaretleyiniz. Cevaplama için verilen süre 40 dakikadır.

Örnek:

Soru : Türkiye’de cumhuriyeti kim, ne zaman ilan etti.

- Cevap: A. İsmet İnönü 1921
B. Fevzi Çakmak 1920
C. Mustafa Kemal 1923
D. Mustafa Kemal 1919

Cevaplarınızı aşağıdaki örnekte olduğu gibi cevap kağıdına işaretleyiniz.

A	B	C	D
		X	

BAŞARILAR DİLERİM

Serap EMİR
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

**Sosyal Bilgiler Dersi İslamiyetin Doğuşu ve Türklerin İslamiyeti Kabulü ve
Büyük Anadolu Selçuklu Devletleri ve Uygarlıkları Üniteleri İle İlgili
Başarı Testi**

1- Hicret neye denir?

- a- Hz. Muhammed'in Medine'den Mekke'ye göç etmesi
- b- Hz. Muhammed'in Mekke'den Medine'ye göç etmesi
- c- Hz. Muhammed'in Kabe'yi son defa ziyaret etmesi
- d- Hz. Muhammed'in Mekke'deki putları yıktırması

2- Milletin tanımı aşağıdakilerden hangisidir?

- a- Bir topluma ve halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserleri olan insan topluluğudur
- b- Bir amaç için bir araya gelen ve aralarında işbirliği olan insan topluluğudur
- c- Toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasi bakımdan teşkilatlanmış insan topluluğudur
- d- Aralarında dil, tarih, yurt, ülkü, kültür ve duygu birliği olan insan topluluğudur

3- Aşağıdakilerden hangisi uygarlığın tanımıdır?

- a- Bir topluma ve halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin tümü
- b- Bir ülkenin o günkü koşullara göre gelişmişlik düzeyi ile ilgili niteliklerin tümü
- c- Bir ülkenin maddi ve manevi varlıklarının, bilim, sanat ve düşünce ile ilgili niteliklerinin tümü
- d- Bir duygu, tasarı ve güzelliklerin anlatımında kullanılan yöntemler ile ilgili niteliklerinin tümü

4- Hz. Muhammed nerede ve ne zaman peygamberlikle görevlendirildi?

- a- Sevr – 622 b- Hıra – 610 c- Mekke – 571 d- Medine – 632

5- “Talas Savaşı” hangi dönemde yapılmıştır?

- a- Hz. Muhammed döneminde
b- Abbasiler döneminde
c- Dört Halife döneminde
d- Emeviler döneminde

6- I- Emeviler zamanında İran’ın alınması

II- Kuteybe Bin Müslim’in Horasan valisi olması

III- Talas Savaşı

IV- Çinlilerin savaşı kaybetmesi

V- İslam dininin Türkler arasında yayılması

Bu olguların geçtiği zaman ve ilgili kişileri aşağıdaki seçeneklere göre işaretleyiniz.

- | | |
|----------------------------------|-----|
| a- Türkler – Müslüman Araplar | 751 |
| b- Çinliler – Türkler ve Araplar | 752 |
| c- Çinliler – Türkler | 751 |
| d- Çinliler – Müslüman Araplar | 752 |

7- I- Horasan bölgesinde

II- Tuğrul ve Çağrı Beyler

III- Selçukluların ilerlemesini engellemek

IV- Dandanakan Savaşı

V- Gaznelilerin yenilmesi

Bu tarihi olguların geçtiği zaman ve ilgili kişileri aşağıdaki seçeneklere göre eşleştirip işaretleyiniz.

- | | | |
|-----------------|---|------|
| a- Sultan Mesut | - | 1040 |
| b- Alp Arslan | - | 1071 |
| c- Melihşah | - | 1187 |
| d- Metehan | - | 1038 |

8- İslamiyetin yayılışı döneminde aşağıdaki ilkelerden hangisine uyulmamıştır?

- a- Devlet yönetiminde adil davranılmıştır
- b- İnsanların özgürlüğüne önem verilmiştir
- c- Sadece müslümanlara inan özgürlüğü verilmiştir
- d- Bütün müslümanların eşit olduğu kabul edilmiştir

9- Emeviler döneminde aşağıdaki ilkelerden hangisine uyulmamıştır?

- a- Devletin sınırlarını genişletmek için orduya önem verilmiştir
- b- Çağdaş bilim, sanat ve düşünce yaşama geçirilmiştir
- c- Devlet yönetiminde adil davranılmıştır
- d- Devlet iyi yetişmiş, yetenekli kişiler tarafından yönetilmiştir

10- İyi yetişmiş, yetenekli kişilerin yönetimde uygun görevlerde bulunması neden devleti güçlü hale getirir?

- a- Halk devlete daha çok vergi verebilir; daha çok iş yeri açabilir
- b- Sorunlar hızlı ve doğru çözülebilir; yanlış yapma olasılığı azalır
- c- Düşmanlar ülkeye saldırmayabilir; ülke rahat içerisinde yaşayabilir
- d- Herkes gönüllü olarak çalışabilir; ülkenin ekonomik gücü artabilir

11- Devlet yönetiminde adil olmak devleti neden güçlü hale getirir?

- a- Halkın devlete olan güveni artabilir; herkes üstüne düşen görevi gönüllü olarak yapabilir
- b- Ülkenin güvenliği artabilir;ülkedeki insanlar rahat içerisinde yaşayabilir
- c- Halk devletin güçlenmesi için çalışabilir; ülkenin ekonomik gücü artabilir
- d- Ülke düşman saldırısından korunabilir; ülke insanları korkusuzca yaşayabilir

12- Türk uygarlığı çok çeşitli uygarlıkların niçin bir sentezi olmuştur?

- a- Ülke yönetiminin eyalet yönetimi şeklinde olması
- b- Çeşitli milletlerden olan paralı ordunun kurulması
- c- Arapça ve Farsca'nın bilim ve edebiyat dili olması
- d- Ülkenin genişlemesi için çok fazla savaşın olması

13- İyi yetişmiş, yetenekli kişilerin yönetimde uygun görevlerde bulunmazlarsa neler olabilir?

- a- Herkes isteksiz çalışır ve ülkenin ekonomik gücü azalır
- b- Ülke insanları düşman saldırısı korkusuyla rahat yaşayamaz
- c- Ülke sorunlarına uygun çözümler bulunmaz ve yanlışlar yapılabilir
- d- Halkın devlete karşı güveni azalır ve devlet için çalışmak istemez

14- Devlet çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi devlet yaşamında kullanmazsa neler olabilir?

- a- Güçlü rahat ve uygar bir devlet olamaz
- b- Ülkede yaşayan insanlar mutlu insanlar olamaz
- c- Ülke halkı ekonomik sıkıntılar içinde olur
- d- Devlet işleri yapılamaz ve devlet yıkılır

15- Orta Asya'daki Türk Devletleri çağdaş güçlü bir orduya sahip olsalardı neler olabilirdi?

- a- Ülkede iç karışıklık yüzünden rahatsızlıklar olmazdı
- b- Ülkenin sınırlarını genişletip, ekonomik olarak kalkınırlardı
- c- Ülkede yaşayan halk düşman korkusu duymazdı
- d- Halkın ülke savunması ile ilgili korkuları olmazdı

16- Büyük Selçuklu devleti kim tarafından, ne zaman kuruldu?

- | | |
|----------------------|----------------------|
| a- Selçuk Bey - 1028 | b- Tuğrul - 1038 |
| b- Çağrı Bey - 1174 | d- Arslan Bey - 1063 |

17- I- Moğolların Erzurum’u kuşatması

II- Kösedag Savaşı

III- Devletin Moğolların himayesine girmesi

IV- Anadolu Selçuklu Devletinin yıkılması

V- Anadolu Beylikler döneminin başlaması

Bu tarihi olguların geçtiği zaman ve ilgili kişileri aşağıdaki seçeneklere göre eşleştirip işaretleyiniz

a- Kılıçarslan - 1176

b- Gıyasettin Keyhüsrev - 1308

c- II.Kılıçarslan - 1243

d- Alaeddin Keykubat -1237

18- I- Bizans İmparatoru Romenos Diogen

II- Malazgirt Savaşı

III- Bizans İmparatorunun esir düşmesi

VI- Anadolu kapılarının Türkler’e açılması

V- Selçuklular’ın savaşı kazanması

Bu tarihi olguların geçtiği zaman ve ilgili kişileri aşağıdaki seçeneklere göre eşleştirip işaretleyiniz

a- Arslan - 1063

b- Melihşah - 1071

c- Alp Arslan - 1071

d- Çağrı Bey - 1040

19- Selçuklular döneminde aşağıdaki ilkelerden hangisine önem verilmiştir?

a- Devlet yöneticisinin yetenekli kişilerden seçilmesi

b- Bilim ve sanat adamlarına önem verilmesi

c- Devlet yönetiminde halkın seçtiği kişilerin görev alması

d- Ticaret yapmak yerine savaşlar yapılması

20- Selçuklular döneminde aşağıdaki ilkelere hangisine uyulmamıştır?

- a- Devlet yöneticilerini halkın seçmesi
- b- Bilim ve sanat adamlarına önem verilmesi
- c- Güçlü ordu ve donanmaya sahip olunması
- d- Devlet yönetiminde adil davranılması

21- Anadolu Selçuklu Devleti aşağıdaki ilkelere hangisine uymadığı için yıkılmıştır?

- a- Ülke bütünlüğünün korunması
- b- Devlet yönetiminde kadınların olması
- c- Türk törelerine göre davranılması
- d- Devlet yöneticilerin iyi yetişmiş kişiler olması

22- Çağdaş, güçlü ordu ve donanmaya sahip bir devlet diğer devletleri neden egemenliği altına alır?

- a- Diğer devletler korktuğu için güçlü devlete sığınır ve güçlü devletin egemenliği altına girer
- b- Savaşlarda savaş ganimeti toplayarak zenginler ve diğer devletleri egemenliği altına alır
- c- Zengin ülke olduğu için diğer ülkelere borç vererek kendi egemenliği altına alır
- d- Ülkenin birlik ve bütünlüğünü sağlayarak güçlenir ve diğer devletleri egemenliği altına alır

23- Dünya ticaret yollarını bir devlet elinde bulundurmazsa neler olabilir?

- a- İç ve dış ticareti gelişmez
- b- Ekonomik olarak güçlenemez
- c- Başka devletlere borçlanır
- d- Başka devletlerin egemenliğine girer

24- İyi yetişmiş, yetenekli kişiler, yönetimde uygun görevlerde bulundurulursa neler olabilir?

- a- Halkın devlete saygısı artabilir; daha çok iş yeri açabilir
- b- Sorunlar doğru çözülebilir; yanlış yapma olasılığı azalır
- c- Düşman saldırısı olmayabilir; halk rahat içerisinde yaşayabilir
- d- Herkes isteyerek çalışabilir; ülke ekonomik olarak kalkınabilir

25- I- Kendi içinde birlik ve beraberliği olmayan devletler yıkılabilir

II- Çağdaş bilim,sanat ve dünya görüşünü yaşama geçirmeyen devletler yıkılabilir

III- Yetenekli, bilgili ve adil yöneticisi olmayan devletler yıkılabilir

VI- Sınırlarını olduğundan fazla genişleten devletler yıkılabilir

V- Beyliklere bölünen bir devlet varlığını uzun süre devam ettiremez

“Büyük Selçuklu Devleti o dönemdeki devletler içerisinde en güçlü devlet olmasına rağmen zamanla parçalanmıştır.Zamanla taht kavgaları ve başa geçen devlet yöneticilerinin hatalı yönetimleri yüzünden devlet yıkılmıştır.”

Bu durumda Büyük Selçuklu Devleti yukarıdaki ilkelerden hangisine uymadığı için yıkılmıştır?

- a- I, II, IV
- b- I, III, IV
- c- I, II, III, IV, V
- d- I, II, IV, V

26- I- Devlet yönetiminde adil olunmalı

II- Devlet tüm vatandaşlarına eşit davranmalı

III- Devlet yöneticileri iyi yetişmiş kişilerden olmalı

VI- Ülke insanların mutlu olması sağlanmalı

“Şehrin dışında yaşlı bir kadın ve torunları yaşıyordu.Yaşlı ve kimsesiz olan bu kadın aç olan torunlarını doyurmak için yiyecek bulamıyor.Acıktık diyen torunlarını oyalamak için bir tencereye su ve taş koyarak ateşin üzerine koyuyor.Bu arada sürekli halifeye kızıyor.O sırada Halife Ömer’de tesadüfen oradan geçerken yanlarına geliyor ve yaşlı kadına neden halifeye kızdığını soruyor.Yaşlı kadın “halife niçin bizim durumumuzu görmüyor” diyor.Halife Ömer” sen halifeye durumu bildirdin mi” diye soruyor.Kadın “o koskoca bir halife kendisi neden görmüyor ve bizim aç olduğumuzu bilmelidir”diyor. Bunun üzerine halife Ömer şehre gidip,

yiyeceklerle geri dönüyor.Yaşlı kadına halife benim ve bundan sonra size ben yardım edeceğim diyor.

Bu durumda yukarıdaki ilkelerden hangisi kullanılmıştır.

- a- I, II, IV b- I, II, III c- II, III, IV d- I, III, IV

27- I- Ülkede birlik ve beraberlik olmalıdır

II- Devlet tüm vatandaşlarına eşit davranmalıdır

III- Çağdaş bilim ve sanat yaşama geçirilmelidir

IV- Dünya ticaret yollarına sahip olan devlet güçlenir

Devlet hiçbir inancın yanında yer alamaz.Herhangi bir grubu, partiyi görüşü destekleyemez. Mahkemelerde herkese adil davranmalıdır. Devleti yönetenler anayasaya uymalıdır.

Tüm bu durumlar yukarıdaki hangi ilkelerle açıklanabilir

- a- I, II b- II, III c- I, III d- III, IV

28- I- Devlet yönetiminde adil ve cesur kişilerin bulunması devleti güçlü kılar

II- Alınan topraklara devlet kendi halkını yerleştirmelidir

III- Güçlü ve düzenli bir orduya sahip devlet savaşları kazanabilir

IV- Fetih anlayışını benimseyen kişileri devlet yerinde ve zamanında görevlendirmelidir

Anadolu'da kurulan Anadolu Beylikleri ilk zamanlarda oldukça güçlü olmalarına rağmen imparatorluk kuramadılar. Oysa Osmanlılar çok kısa sürede büyük ve güçlü bir imparatorluk kurdular.Bu duruma göre yukarıdaki ilkelerden hangilerini Osmanlılar devleti yönetirken kullanmışlardır.

- a- I, II b- I, II, III c- I, II, III, IV d- I, II, IV

29- I- İyi yetişmiş, yetenekli kişiler, devlet yönetiminde görev almalıdır

II- Güçlü ve düzenli ordular kurarak ülke düşmanlardan korunmalıdır

III- Bilim ve sanat adamları yetişmesine önem verilmelidir

IV- Devlet yönetiminde demokratik davranılmalıdır

Akkoyunlu Devletinin beyi Uzun Hasan Beyden sonra devletin başına Yakup Bey hükümdar oldu. Yakup Bey babasının devlet adamlarını iyi yönetimi ile kendisine bağladı ve bu sayede ülkede çıkan isyanları bastırdı, savaşlarda başarı sağladı.Sultan Yakup, babası gibi bilim adamlarını, şairleri, edebiyatçıları ve musiki şinasları korurdu. Sultan Yakup'un ölümünden sonra Akkoyunlu Devleti zayıfladı ve saltanat kavgaları başladı.

Bu duruma göre, Sultan Yakup yukarıdaki ilkelerden hangisini yönetimi sırasında kullanmıştır.

a- I, II,III

b- III, I, IV

c- I, II, IV,

d- I, II, III, IV

30- I- Devlet yönetenler İyi yetişmiş, yetenekli kişiler olmalıdır

II- Düzenli ve güçlü bir ordu kurulmalıdır

III- Devlet yönetiminde adil davranılmalıdır

IV- Ülke insanların huzur ve güvenliği sağlanmalıdır

Haçlı Seferi için Fransız, Alman ve İtalyan halk yığınlarından oluşan disiplinden uzak bir haçlı kafilesi Macaristan üzerinden İstanbul'a gelmiş ve Bizans İmparatoru Aleksios Komnenos bunları güçlkle Anadolu'ya göndermiştir.Bunlar yağma ve kıyımlar yaparak İznik'e ulaşmışlardır.Burada I. Kılınç Arslan'ın kardeşi komutasındaki kuvvetler tarafından yenilgiye uğratıldı.Kimi yok oldu, kimi tutsak oldu, kimi de Bizans'a kaçtı.

Bu durumda yukarıdaki ilkelerden hangisi kullanılmamıştır.

a- II, III, IV

b- II, IV

c- I, II, III

d- III, IV

Aşağıdaki soruların cevaplarını soruların altında boş bırakılan yere yazınız.

31- Peygamberin yerinde siz olsaydınız daha kısa zamanda dini yaymak için bilinen ve uygulananların dışında ne yapardınız?

32- Tüm insanları mutlu etmek için bilinen ve uygulananların dışında ne yapardınız?

33-Devletin hiç yıkılmaması için bilinen ve uygulananların dışında ne yapardınız?

34-Ülkenin çağdaş uygarlık düzeyine yükselmesi için bilinen ve uygulananların dışında neler yapılmalıdır?

35-Bir devlet yöneticisi olsaydınız devletin yönetimi ile ilgili bilinen ve uygulananların dışında neler yapardınız?

EK-6

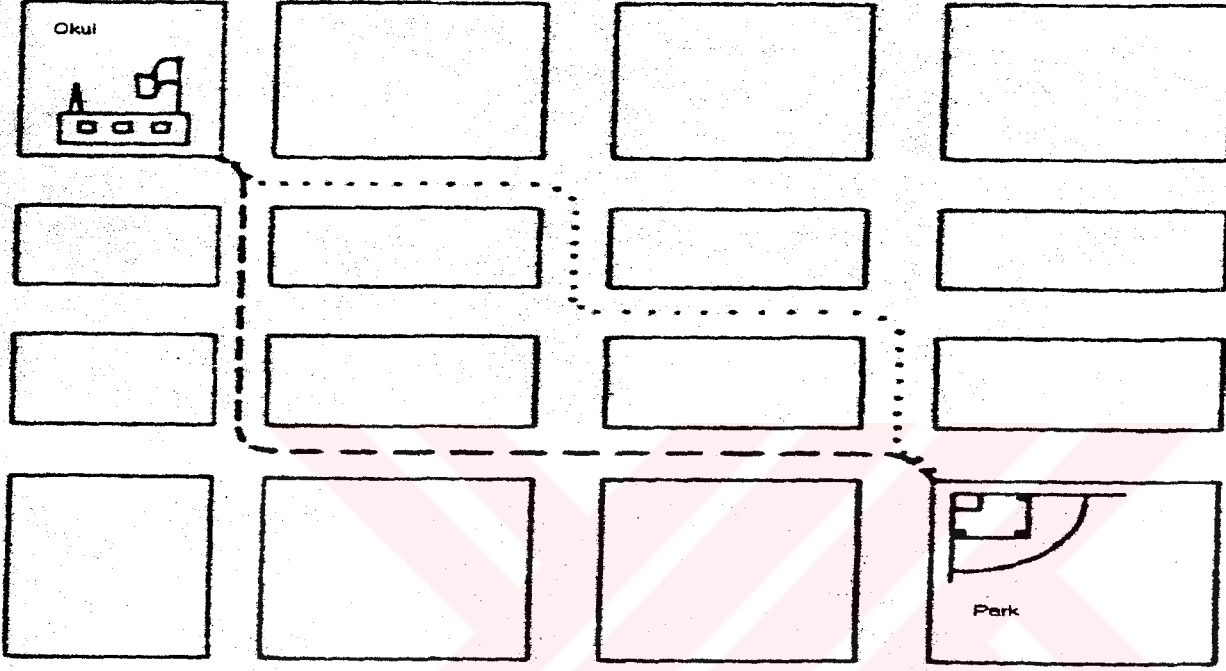
GENEL YETENEK TESTİ



AÇIKLAMA

Bu test 30 sorudan oluşmaktadır. Soruyu yanıtlamadan önce problemi dikkatlice okuyunuz. Verilen seçeneklerden en uygun cevabı bulunuz ve yanıtlarınızın numarasını verilen cevap tağıdından işaretleyiniz.

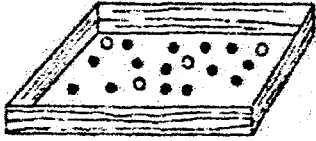
1) Ali ve Ahmet okul bitiminden sonra parka gitmeye karar verirler. Fakat parka hangi yoldan gidecekleri konusunda anlaşamazlar. Ali noktalarla gösterilen yoldan, Ahmet ise kesik çizgilerle gösterilen yoldan gider.



Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

1. Ali ve Ahmet aynı uzunlukta yol yürüyecektir.
2. Ahmet'in yolu daha uzundur.
3. Ali'nin yolu daha uzundur.
4. Bu soru yanıtlanamaz.

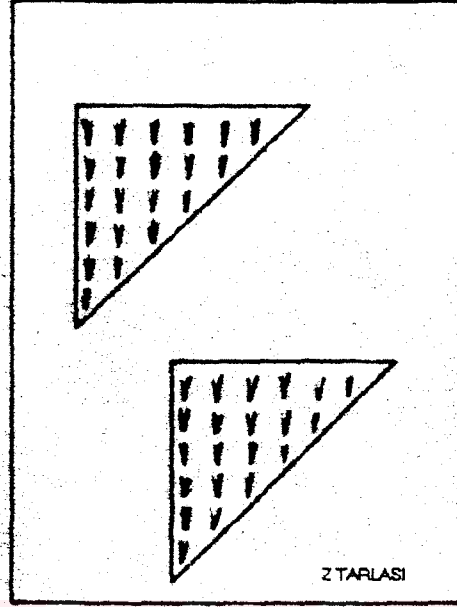
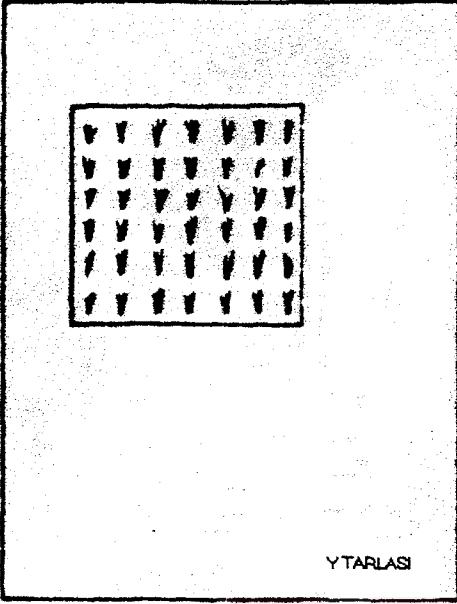
2) Aşağıda gördüğünüz kutuda, tahtadan yapılmış küçük boncuklar vardır. Bu boncukların 14'ü siyah, 4'ü ise beyaz renklidir.



Siyah boncukların sayısı tahta boncuklardan fazla mıdır?

1. Siyah boncuklar fazladır.
2. Tahta boncuklar fazladır.
3. Siyah boncuklar ve tahta boncukların sayısı eşittir.
4. Bu soru yanıtlanamaz.

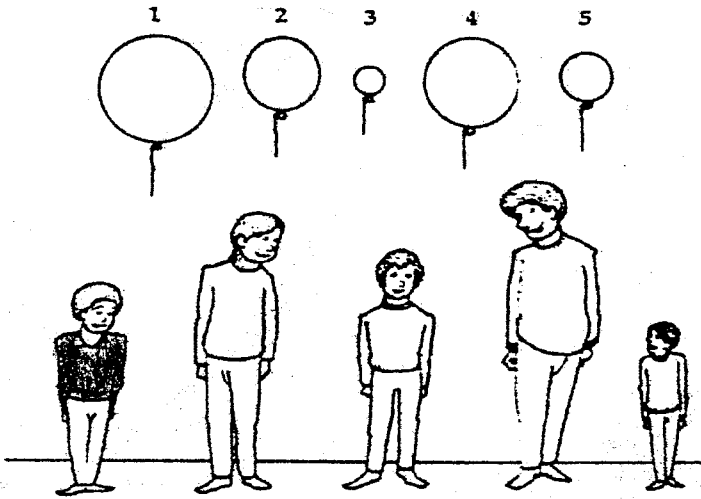
5) Bir çiftçinin aynı büyüklükte iki tarlası vardır. Çiftçi tarlalarında eşit miktarda buğday yetiştirmek ister. Birinci tarlada buğdaylar, kare şeklindeki bir alana ekilecektir. Diğer tarlada buğdayların ekildiği bu kare, aşağıda gösterildiği gibi iki parçaya bölünecektir.



Bu bilgilere göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

1. Y tarlasına daha çok buğday ekilecektir.
2. Z tarlasına daha çok buğday ekilecektir.
3. Y ve Z tarlalarına aynı miktarda buğday ekilecektir.
4. Bu soru yanıtlanamaz.

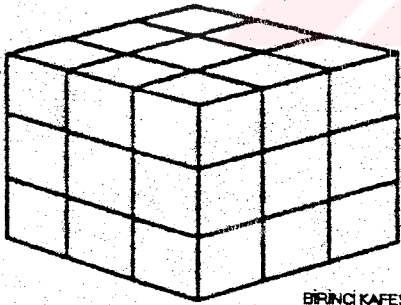
8) Resimdeki adamın her birine, boylarına göre balon verilecektir. En büyük balon en uzun adama; en küçük balon ise en kısa adama verilecektir.



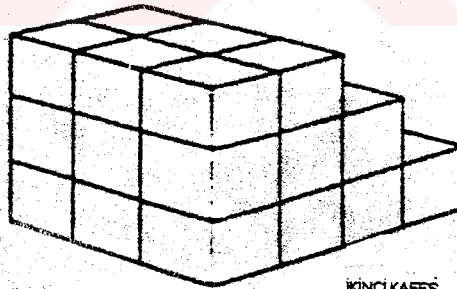
Buna göre, üzerinde koyu renk gömlek bulunan en soldaki adam, hangi balonu alacaktır?

1. Birinci balonu
2. İkinci balonu
3. Üçüncü balonu
4. Dördüncü balonu
5. Beşinci balonu

9) Bloklarda oynayan bir kız çocuğu, bir kanarya kafesi yaptığına inanır. Sonra aynı blokları kullanarak ikinci bir kafes yapar.



BİRİNCİ KAFES

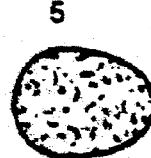
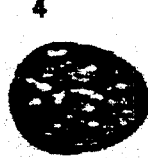
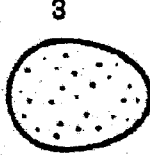
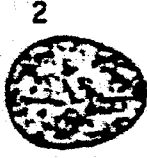
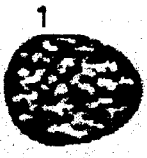


İKİNCİ KAFES

Kanaryanın yürüyeceği ve uçağı yerin hacmi ile ilgili aşağıdakilerden hangisinin doğru olduğu söylenebilir?

1. Birinci kafeste daha çok yer vardır.
2. İkinci kafeste daha çok yer vardır.
3. İki kafeste de aynı ölçüde yer vardır.
4. Bu soru yanıtlanamaz.

12) Aşağıda 5 tane yumurta görülmektedir. Yaşı en küçük olan, en koyu renkli yumurtayı alacaktır. Diğerleri de yaşlarına göre yumurtaları alacaklardır.



Suzan
14 yaşında

Jale
11 yaşında

Turgut
7 yaşında

Meryem
13 yaşında

Sevil
9 yaşında

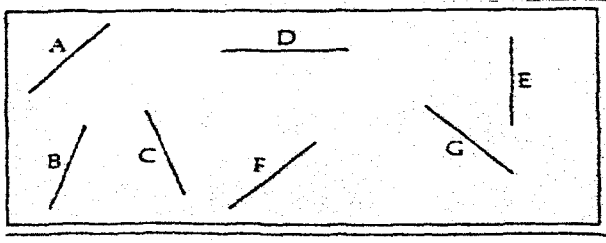
Birinci sıradaki yumurtayı kim alacaktır?

1. Suzan
2. Jale
3. Turgut
4. Meryem
5. Sevil

13) Sahil boyunca, martıların sayısı deniz kuşlarının sayısından fazla mıdır?

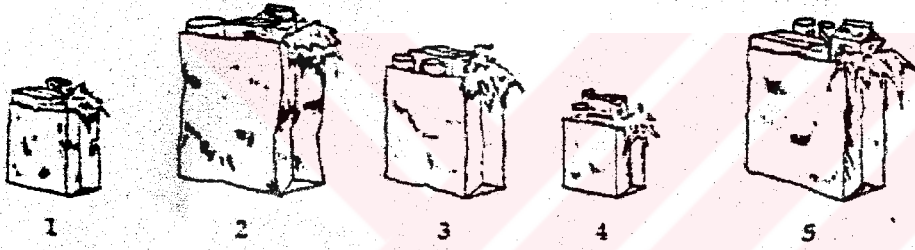
1. Martılar daha fazladır.
2. Deniz kuşları daha fazladır.
3. Martılarla deniz kuşlarının sayısı eşittir.
4. Bu soru yanıtlanamaz

16) Aşağıdaki kutudaki, hangi iki çizgi aynı yöne doğru uzanır ve hiçbir zaman birbirleriyle kesişmez?



1. B ve G
2. A ve F
3. E ve F
4. Bu soru yanıtlanamaz

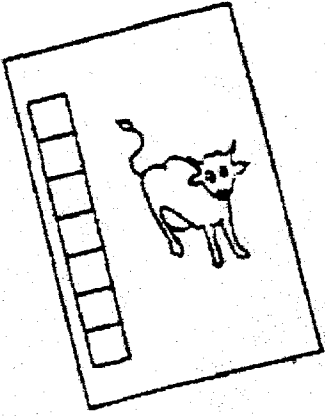
17) Aylin ve arkadaşları bakkala gidip, aşağıda torba içinde gösterilen ürünleri aldılar. Her torbaya ödenen para miktarı farklıdır. Bu miktarlar şöyledir; 500 bin lira, 200 bin lira, 900 bin lira, 300 bin lira, 1 milyon 300 bin lira.



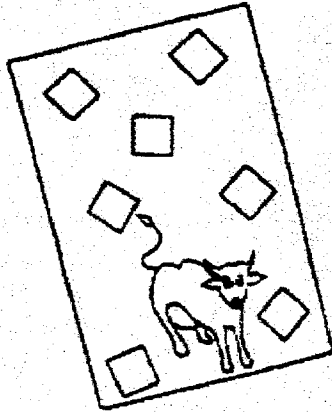
Hangi torba için 900 bin lira ödenmiş olabilir?

1. Birinci torba
2. İkinci torba
3. Üçüncü torba
4. Dördüncü torba
5. Beşinci torba

20) Aynı büyüklükte, iki tane çiftlik bahçesi yapılır. Her bir bahçede, benzer biçimde ot yığınları vardır, fakat düzenlenmeleri farklıdır.



X TARLASI



Y TARLASI

İneklerin yiyecekleri ot miktarlarını karşılaştırdığımızda aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

1. X tarlasındaki ineğin daha çok yiyeceği vardır.
2. Y tarlasındaki ineğin daha çok yiyeceği vardır.
3. İnekler aynı miktarda yiyeceğe sahiptir.
4. Bu soru yanıtlanamaz.

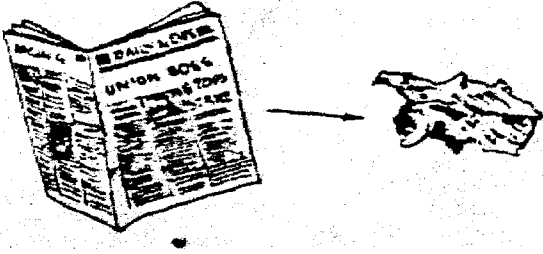
21) Aşağıda açık ve koyu renklerde yabani çiçekler görülmektedir.



Buna göre yabani çiçekler, koyu renkli çiçeklerden fazla mıdır?

1. Yabani çiçekler daha çoktur
2. Koyu renkli çiçekler daha çoktur.
3. Koyu renkli çiçekler ile yabani çiçeklerin sayısı aynıdır.
4. Bu soru yanıtlanamaz.

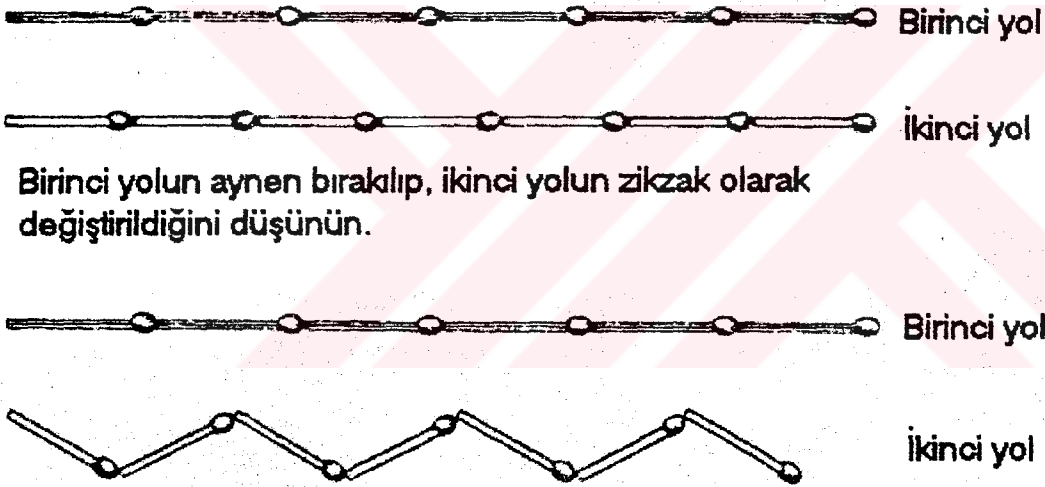
25) Bir gazete aşağıda görüldüğü gibi buruşturulup, top haline getirilir.



Buna göre, aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

1. Gazete buruşturulmadan önce ve buruşturulduktan sonrada aynı ağırlıktadır.
2. Gazete buruşturulduğunda daha hafif olur.
3. Gazete buruşturulduğunda daha ağır olur.
4. Bu soru yanıtlanamaz.

26) İki farklı kibrit çöpü kullanılarak aşağıda görüldüğü gibi iki yol yapılmıştır.



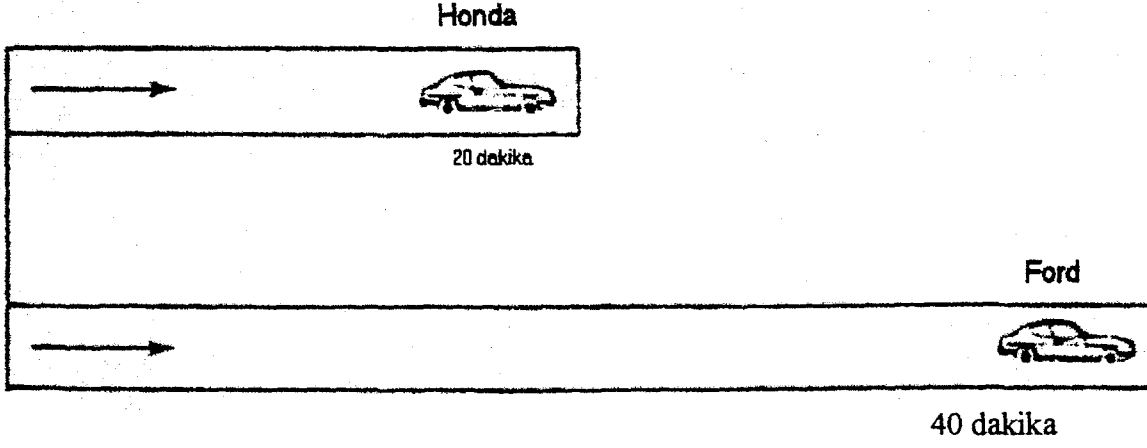
İkinci yol değiştikten sonra, bir uçtan öteki uca yürüyen bir karınca için aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

1. Karınca için birinci yol daha uzundur.
2. Karınca için ikinci yol daha uzundur.
3. Karınca için yollar aynı uzunluktadır.
4. Bu soru yanıtlanamaz.

27) Sevil, Meryem'den uzundur. Murat, Meryem'den kısadır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- 1-Sevil, Murat'tan daha uzundur.
- 2-Murat, Sevil ile aynı boydadır.
- 3-Murat, Sevil'den daha uzundur.
- 4-Meryem , Sevil'den daha uzundur.

30) Honda ve Ford marka iki araba yan yana gitmektedir. Honda 20 dakikada 6 mil, Ford ise 40 dakikada 10 mil yol gider. Aşağıdaki şekiller iki arabanın da gittiği mesafeyi göstermektedir.



Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

1. Honda daha hızlı gitmiştir.
2. Ford daha hızlı gitmiştir.
3. İki arabanın da hızı aynıdır.
4. Bu soru yanıtlanamaz.

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler;

Arka sayfada sizin sosyal bilgiler dersiyile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış tutum cümleleri bulunmaktadır. Bunların hiç birinin kesin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Önemli olan sizin sorularla ilgili gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Cevaplamadan önce her cümleyi dikkatle okuyunuz. Eğer ifade sizin ;

fikrinize tamamen uygunsa “TAMAMEN KATILIYORUM”;

fikrinize yalnızca uygunsa “KATILIYORUM”;

ifade hakkında hiçbir fikriniz yoksa “KARARSIZIM”;

ifade fikrinize uygun değilse “KATILMIYORUM” ;

ifade fikrinize tamamen ters düşüyorsa “TAMAMEN KATILMIYORUM”

seçeneğini işaretleyiniz.

Hiçbir cümleyi atlamadan sıra ile cevaplayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cevaplarınızı aşağıdaki örnekte olduğu gibi işaretleyiniz.

Örnek:Çevremi temiz tutmaya özen gösteririm.

Cevap:Çevremi temiz tutmaya gerçekten özen gösteriyorsam, bu cümle benim bu konudaki duygu ve düşünceme uygun demektir.Bu durumda ayrılmış olan yere **katılıyorum** seçeneğini işaretlemem gerekir.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Çevremi temiz tutmaya özen gösteririm		X			

Serap EMİR
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ADI :
SOYADI :
NO :
SINIFI :

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

OSYAL BİLGİLER DERSİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Sosyal Bilgiler dersi çok sevdiğim dersler arasındadır					
Sosyal Bilgiler dersine çalışmak beni dinlendirir					
Sosyal Bilgiler dersinin konuları azaltılırsa memnun olurum					
Sosyal Bilgiler dersine çalışırken canım sıkılır					
Sosyal Bilgiler dersi ile uğraşmak beni dinlendirir					
Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan zevk alırım					
Sosyal Bilgiler ile ilgili konularla uğraşmak beni sıkır					
Sosyal Bilgiler ile ilgili uğraşlara katılmaktan zevk alırım					
Sosyal Bilgiler, derslerin en güzelidir					
0.İlerde Sosyal Bilgilerle yakından ilgili bir alan seçmeyi isterim					
1. Sosyal Bilgiler dersinden hiç hoşlanmam					
2. Sosyal Bilgiler dersinin saati azaltılırsa memnun olurum					
3. İlerde Sosyal Bilgilerle ilişkisi az olan bir meslek seçmeyi isterim					
4. Sosyal Bilgilerle ilgili elime geçen her yayını okumak isterim					
5. Sosyal Bilgilerle ilgili her şey ilgimi çeker					
6. Dersler arasında en çok Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanırım					
7. Sosyal Bilgiler dersinin ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım					
8. Mümkün olsa Sosyal Bilgiler dersinin yerine başka bir ders alırdım					
9. Sosyal Bilgiler dersine mecbur olduğum için çalışırım					
0. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler ile ilgili yayınları okumak bana zevk verir					
1. Sosyal Bilgiler dersinde kendimi rahat hissedirim					
2. Diğer derslere göre Sosyal Bilgiler dersine daha büyük zevkle alışıırım					
3. Bana göre Sosyal Bilgiler en çekici derstir					
4. Sosyal Bilgiler dersinden çekinirim					
5. Sosyal Bilgiler ilgili konulardan hoşlanmam					
6. Sosyal Bilgiler dersi önemli gördüğüm konuların en sonunda yer alır					
7. Sosyal Bilgiler dersi sadece sınıf geçmek için çalışırım					
8. Sosyal Bilgilerle ilgili bir sorunu çözmek için uğraşmaktan bir bilene sorup öğrenmeyi tercih ederim					

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ

A . KİTAPCIĞI

Sınıf :.....

İsim :.....

Doğum Tarihi :.....

Cinsiyet :.....

Testin Uygulanma Tarihi :.....

Adı _____
Yaşı _____ Cinsiyeti _____
Okulu _____ Sınıfı _____
Şehir _____ Tarih _____

I., II. ve III. DENEMELER: "SOR VE TAHMİN ET"

İlk üç etkinlik aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak bilmediğinizi şeyleri öğrenmede ve bazı olayların nedenlerini ve sonunda neler olabileceğini tahmin etmede ne kadar başarılı olduğunuzu göreceksiniz. Resme bakın bakalım. Burada neler oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsiniz. Ne olduğunu anlamak için neleri bilmeniz gerekir? Burada geçen olay neden olmuştur ve sonunda neler olacaktır?



I.SORU SORMA

Buraya, bir önceki sayfadaki resim hakkında ne olduğunu anlamaya yönelik aklınıza gelebilecek bütün soruları yazınız. Ne olduğunu iyice anlamak için, sormanız gereken bütün soruları sorunuz. Resme bakmakla cevabı verilebilecek sorular sormayınız. Resme istediğiniz kadar tekrar, tekrar bakabilirsiniz.

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. _____

II.NEDENLERİ TAHMİN ETME

Sayfa 1'de gördüğünüz resimdeki olayın nedenleri ne olabilir? Bunları aşağıdaki satırlara yazınız. Resimdeki olaydan hemen önce olmuş şeyleri ya da uzun bir zaman önce olan bir şeyi bu olayın nedeni olarak gösterebilirsiniz. Elinizden geldiği 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. _____

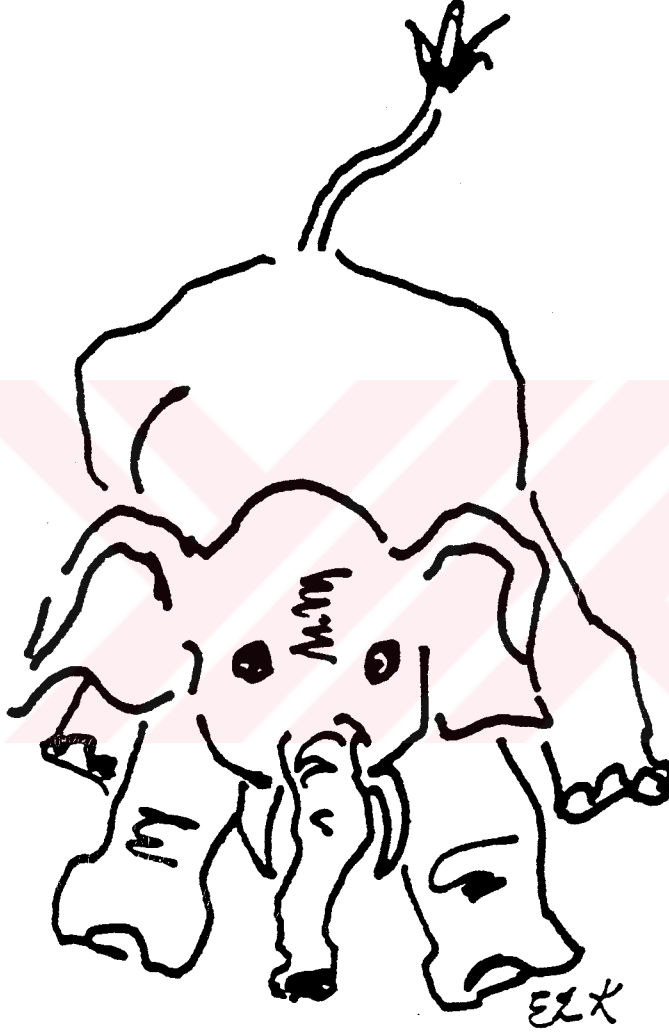
III.SONUÇLARI TAHMİN ETME

Sayfa1'de gördüğünüz resimdeki olayın sonucunda neler olabilir? Aşağıdaki satırlara yazabildiğiniz kadar sıralayınız. Olabilecek sonuçları tahmin ederken resimdeki olaydan hemen sonra ya da uzun bir zaman sonra olabilecek olayları yazabilirsiniz. Elinizden geldiği 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. _____

IV. ÜRÜN GELİŞTİRME

Bu sayfanın ortasında kumaştan yapılmış oyuncak bir fil resmi var. Bu fili pek çok oyuncakçıda görebilirsiniz. Aşağı yukarı 15 cm. boyunda ve 227gr. ağırlığındadır. Bu file çocukların daha çok eğlenerek oynaması için, bu oyuncak filde ne gibi değişiklikler yapılabilir? En akıllıca, en ilgi çekici ve alışılmamış değişiklikler yapmayı düşününüz, bu ve bundan sonraki sayfaya yazınız. Bu değişikliklerin ne kadara mal olacağı önemli değil. Sadece bu oyuncakla oynarken onun nasıl daha eğlenceli bir hale getirilebileceğini 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. _____

V. ALIŞILMADIK KULLANIMLAR (Karton kutular)

Pek çok kişi boş karton kutuları artarlar, fakat bunların binlerce ilginç ve değişik kullanımları vardır. Aşağıdaki ve bir sonraki sayfadaki satırlara düşünebildiğiniz bütün ilgi çekici ve değişik kullanım yollarını yazınız. Sadece tek bir büyüklükteki kutuyu düşünmeyiniz. Dilediğiniz kadar kutu kullanabilirsiniz. Kendinizi, gördükleriniz ve duyduklarınızla sınırlandırmayınız, olabilecek pek çok yeni kullanım yollarını 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. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

VI. ALIŞILMAMIŞ SORULAR

Bu denemede karton kutular hakkında düşünebildiğiniz kadar çok sorular düşünün. Bu sorulara çok farklı ve çeşitli cevaplar verilebilmeli ve aynı zamanda başkalarında kutulara ilgi ve merak uyandırmalıdır. Karton kutularla ilgili başkalarının düşünemeyeceği, çoğu kez akıl edemeyeceği sorular düşününüz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

VII.FARZEDİN Kİ...

Şimdi size olma ihtimali bulunmayan bir olay verilecek. Belki de hiçbir zaman gerçekleşmeyecek bir olay. Bunu sadece olmuş gibi düşüneceksiniz. Bu size olabilecek bütün başka heyecanlı şeyleri düşünme ve hayal gücünüzü kullanma fırsatı verecektir. Tabii ki eğer olması mümkün olmayan bu durum gerçekleşirse..

Hayalinizde bu olayın olmuş olduğunu farz edin. Sonra bu olayın olması ile meydana gelebilecek diğer şeyleri düşünün. Diğer deyişle, olayın sonuçları ne olabilir? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkânsız olan olay şu: Farzedin ki bulutlar yeryüzüne kadar uzanan iplere tutturulmuş olsaydı - o zaman ne olurdu? Düşünce ve tahminlerinizi bir sonraki sayfaya sıralayınız.



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. _____

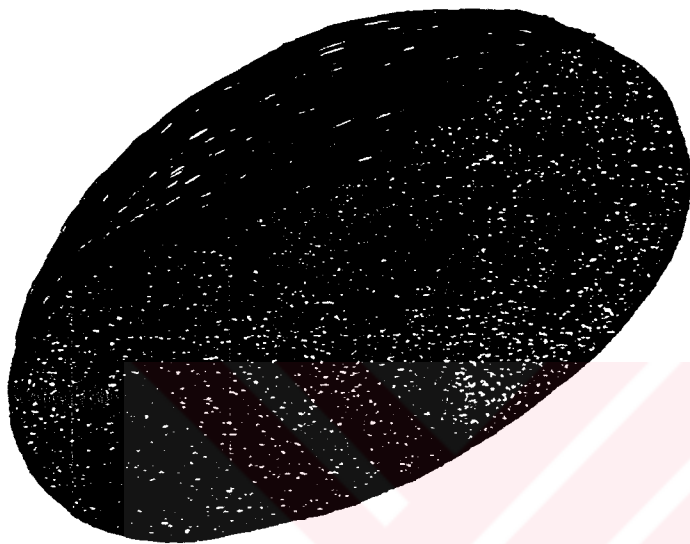
I. Resim Oluşturma

Bir sonraki sayfanın üzerinde eğri bir şekil bulunmaktadır. Bu şekil bir parçasını oluşturacak şekilde bir nesne ya da bir obje çizmeyi düşününüz.

Başkalarının düşünemeyeceği bir resim çizmeye çalışınız. İlk fikirlerinize yenilerini ilave ederek resminizin olabildiği kadar ilginç ve heyecan verici bir hikâye anlatmasına çalışınız.

Resmi bitirdiğinizde sayfanın altındaki satıra resminiz için bir başlık ya da bir isim yazınız. Mümkün olduğunca alışılmadık ve akıllıca bir başlık olmasına gayret gösteriniz. İsmi, resminizin hikâyesini anlatmaya yardım etmesi için kullanınız.



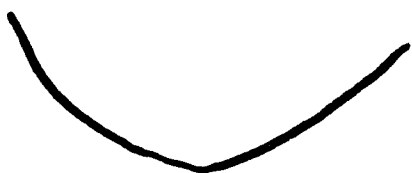


OUR TITLE: _____

II. RESİM TAMAMLAMA

Bu ve bunun arkasındaki sayfada bitmemiş şekillere çizgiler katarak ilginç resimler veya nesneler yapabilirsiniz. Ve yine başkalarının düşünemeyeceği şekiller ve nesneler düşünmeye çalışınız. İlk fikirlerinize ilaveler yaparak resminizin ilginç ve bütün bir hikâye anlatmasına çalışınız. Her şekliniz için ilginç bir başlık düşününüz ve her resmin altındaki numaranın yanındaki çizgi üzerine yazınız.

 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____



5. _____



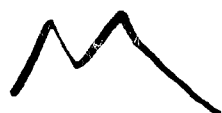
6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



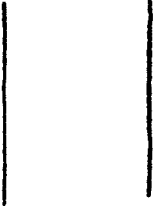
10. _____

III. DOĞRULAR

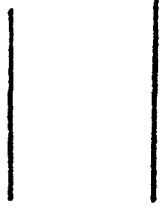
On dakika içinde bu ve bunun arkasındaki sayfalardaki ikişer ikişer yan yana konmuş düz doğrulardan kaç tane resim veya nesne yapabileceğinizi görünüz. Doğru çiftleri yapacağınız resmin veya nesnenin ana parçası olmalıdır. Resminizi yapabilmek için çizgi çiftlerine mum boyalarla veya kaleminizle çizgiler ilave edebilirsiniz. Yapacağınız resmi tamamlamak için, yan yana konmuş doğruların arasına, üzerine ya da dış tarafına, kısacası istediğiniz yerine çizgiler katabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar değişik nesneler veya resimler yapınız ve her birisinin ilginç bir hikâye anlatmasına çalışınız. Yaptığınız her resim için bir başlık bulunuz ve bu başlığı doğruların altındaki numaralanmış yerlerin karşısına yazınız.

1. _____ 2. _____ 3. _____

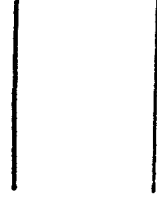
4. _____ 5. _____ 6. _____



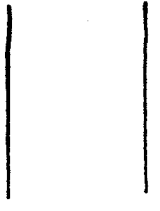
7. _____



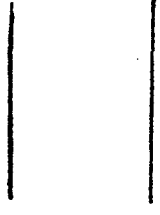
8. _____



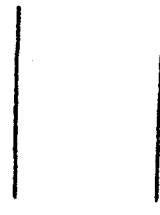
9. _____



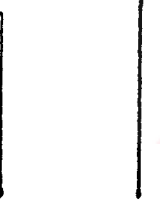
10. _____



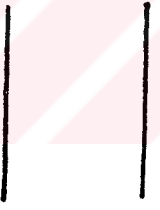
11. _____



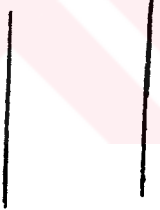
12. _____



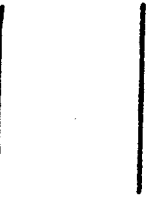
13. _____



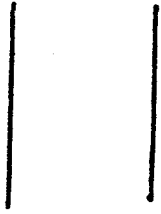
14. _____



15. _____



16. _____



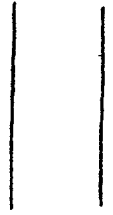
17. _____



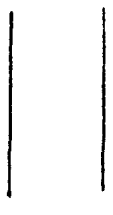
18. _____

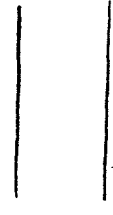
Arka sayfaya devam ediniz

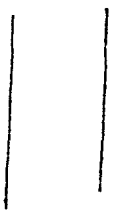
19. 

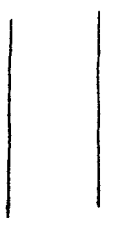
20. 

21. 

22. 

23. 

24. 

25. 

26. 

27. 

28. 

29. 

30. 

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ
B . KİTAPCIĞI

Sınıf :.....

İsim :.....

Doğum Tarihi :.....

Cinsiyet :.....

Testin Uygulanma Tarihi :.....

Adı _____
Yaşı _____ Cinsiyeti _____
Okulu _____ Sınıfı _____
Şehir _____ Tarih _____

I., II. ve III. Denemeler: "Sor ve Tahmin Et"

İlk üç etkinlik aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak bilmediğinizi şeyleri öğrenmede ve bazı olayların nedenlerini ve sonunda neler olabileceğini tahmin etmede ne kadar başarılı olduğunuzu göreceksiniz. Resme bakın bakalım. Burada neler oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsiniz. Ne olduğunu anlamak için neleri bilmeniz gerekir? Burada geçen olay neden olmuştur ve sonunda neler olacaktır?



24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

IV. Oyuncak Geliştirme

Bu sayfanın ortasında kumaştan yapılmış oyuncak bir maymun resmi var. Bu maymunu pek çok oyuncakçıda görebilirsiniz. Aşağı yukarı 15 cm. boyunda ve 170 gr. ağırlığındadır. Bu oyuncakla çocukların daha çok eğlenerek oynaması için ne gibi değişiklikler yapılabilir? En akıllıca, en ilgi çekici ve alışılmamış değişiklikler yapmayı dışunnz, bu ve bundan sonraki sayfalara yazınız. Bu değişikliklerin ne kadara mal olacağı önemli değil. Sadece bu oyuncakla oynarken onun nasıl daha eğlenceli bir hale getirilebileceğini dışunn.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

V. Alışılmadık Kullanımlar (Teneke kutular)

Pek çok kişi boş teneke kutuları artarlar, fakat bunların binlerce ilginç ve değişik kullanımları vardır. Aşağıdaki ve bir sonraki sayfadaki satırlara düşünebildiğiniz bütün ilgi çekici ve değişik kullanım yollarını yazınız. Sadece tek bir büyüklükteki kutuyu düşünmeyiniz. Dilediğiniz kadar kutu kullanabilirsiniz. Kendinizi, gördükleriniz ve duyduklarınızla sınırlandırmayınız, olabilecek pek çok yeni kullanım yollarını düşününüz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

VI. Alışılmamış Sorular

Bu denemede teneke kutular hakkında düşünebildiğiniz kadar çok sorular düşünün. Bu sorulara çok farklı ve çeşitli cevaplar verilebilmeli ve aynı zamanda başkalarında kutulara karşı ilgi ve merak uyandırmalıdır. Teneke kutularla ilgili başkalarının düşünemeyeceği, çoğu kez akıl edemeyeceği sorular düşününüz.

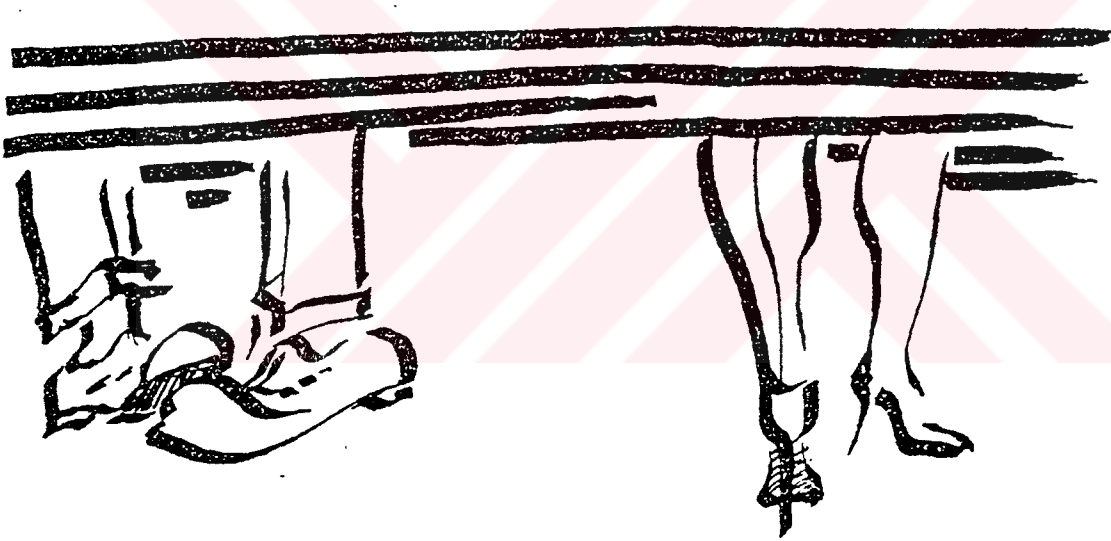
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

VII. Farzedin ki...

Şimdi size olma ihtimali bulunmayan bir olay verilecek. Belkide hiçbir zaman gerçekleşmeyecek bir olay. Bunu sadece olmuş gibi düşüneceksiniz. Bu size olabilecek bütün başka heyecanlı şeyleri düşünme ve hayal gücünüzü kullanma fırsatı verecektir. Tabii ki eğer olması mümkün olmayan bu durum gerçekleşirse..

Hayalinizde bu olayın olmuş olduğunu farz edin. Sonra bu olayın olması ile meydana gelebilecek diğer şeyleri düşünün. Diğer deyişle, olayın sonuçları ne olabilir? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkânsız olan olay şu: Farzedin ki dünyanın üzerine büyük bir sis indi ve insanların sadece ayakları görülebiliyor. Bu dünyadaki yaşamı nasıl değiştirecektir? Düşünce ve tahminlerinizi bir sonraki sayfaya sıralayınız.



I. Resim Oluşturma

Bir sonraki sayfanın üzerinde eğri bir şekil bulunmaktadır. Bu şekil bir parçasını oluşturacak şekilde bir nesne ya da bir obje çizmeyi düşününüz.

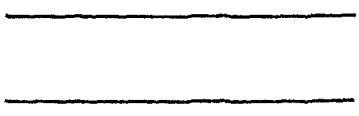
Başkalarının düşünemeyeceği bir resim çizmeye çalışınız. İlk fikirlerinize yenilerini ilave ederek resminizin olabildiği kadar ilginç ve heyecan verici bir hikâye anlatmasına çalışınız.

Resmi bitirdiğinizde sayfanın altındaki satıra resminiz için bir başlık ya da bir isim yazınız. Mümkün olduğunca alışılmadık ve akıllıca bir başlık olmasına gayret gösteriniz. İsmi, resminizin hikâyesini anlatmaya yardım etmesi için kullanınız.



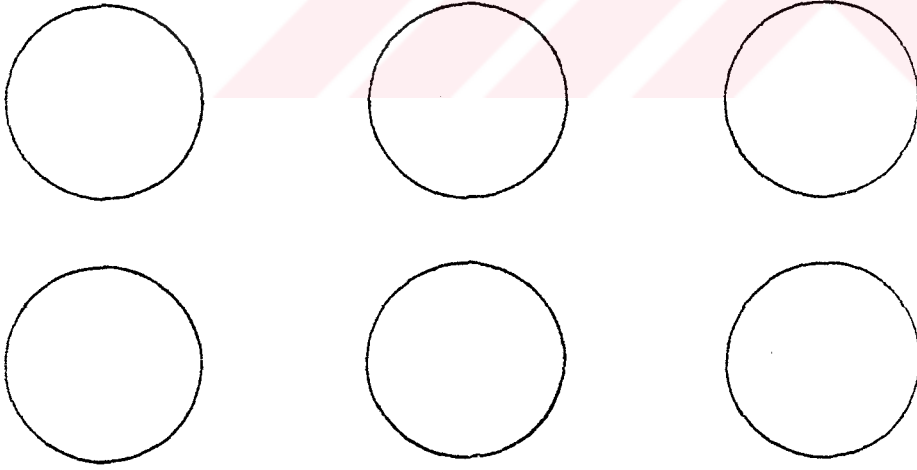
II. Resim Tamamlama

Bu ve bunun arkasındaki sayfada bitmemiş şekiller var. Bu şekillere çizgiler katarak ilginç şeyler veya şekiller yapabilirsiniz. Ve yine başkalarının düşünemeyeceği şekiller ve nesneler düşünmeye çalışınız. İlk fikirlerinize ilaveler yaparak resminizin ilginç ve tam bir hikâye anlatmasına çalışınız. Her şekliniz için ilginç bir başlık düşününüz ve her resmin altındaki numaranın yanındaki çizgi üzerine yazınız.

 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____

III. Daireler

On dakika içinde bu ve bunun arkasındaki sayfalardaki dairelerden kaç tane resim veya nesne yapabileceğinizi görünüz. Daireler yapacağınız resmin veya nesnenin ana parçası olmalıdır. Resminizi yapabilmek için dairelere mum boyalarla veya kaleminizle çizgiler ilave edebilirsiniz. Başkalarının düşünemeyeceği şeyler düşünmeye çalışınız Her bir daireye yapabildiğiniz kadar değişik resim veya nesne yapmaya, farklı fikirleri düşünmeye çalışınız. Yapabildiğiniz kadar ilginç ve bütün hikâyeler oluşturmaya çalışınız. Resimlerin altına isim veya başlık ilave ediniz.



**ÖĞRENCİLERİN YAPMIŞ OLDUĞU
ÇALIŞMALARDAN ÖRNEKLER**



Eselden bir cok insan
Savaşlara katıldı.

Birçok insanın öldü
Bu büyük savaşlarda.

Eselden birçok insan
Putlara taparlardı.
Hz. Muhammet geldi.
Onlara iyiliği öğretti.

Hız. Muhammet geldi.
İnsanları namaza davet etti.
Eski yıllardan kalan
Putları yıktı dedi.

Cansu

Elemana

Selçuklu Devleti,

Melikşah zamanında.

Harabası çok bir yanda,

Devleti'nin sınırları.

Doğuda, Orta Asya içlerinde,

Batıda, Akdenizde

Kuzeyde, Kafkas dağlarında,

Güneyde, Basra Körfezi ve Mısır'a kadar uzanıyordu.

Melikşah öldükten sonra,

Oğulları peş peşe tahta

Taht mücadelesi başladı,

İç çarpışmalar çıktı.

Sultan Sancar'ın ölümünden sonra,

Devlet henilgiye uğradı.

Bunun sonucunda,

Selçuklu Devleti yıkıldı.

Songül KARAHAN
SA 596

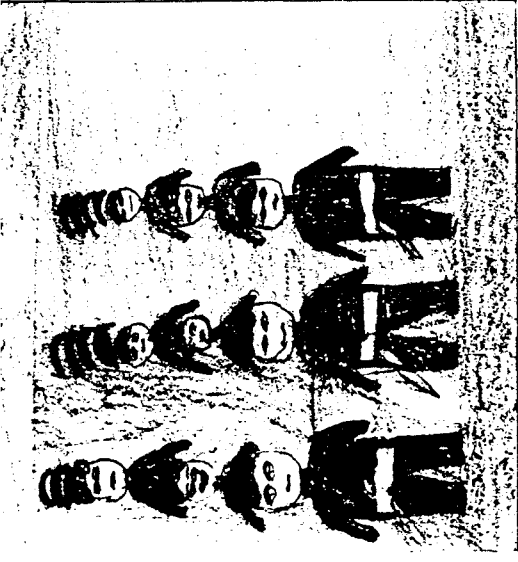
Bilgin Türk komutanı
Gitti Cend şehrine
Ordu kendini
Koradı bir ülke

Kısa zamanda bayındır oldu
Selçuk Bey'in güzel yaradı
Bunun üzerine Bizans ordusu
Savaş için bir ordu kurdu

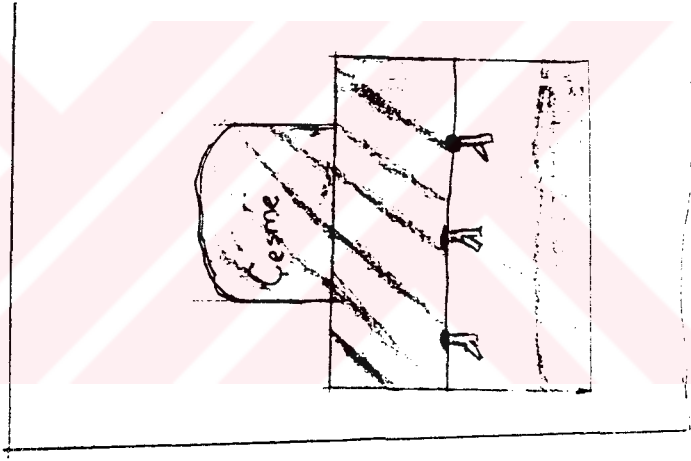
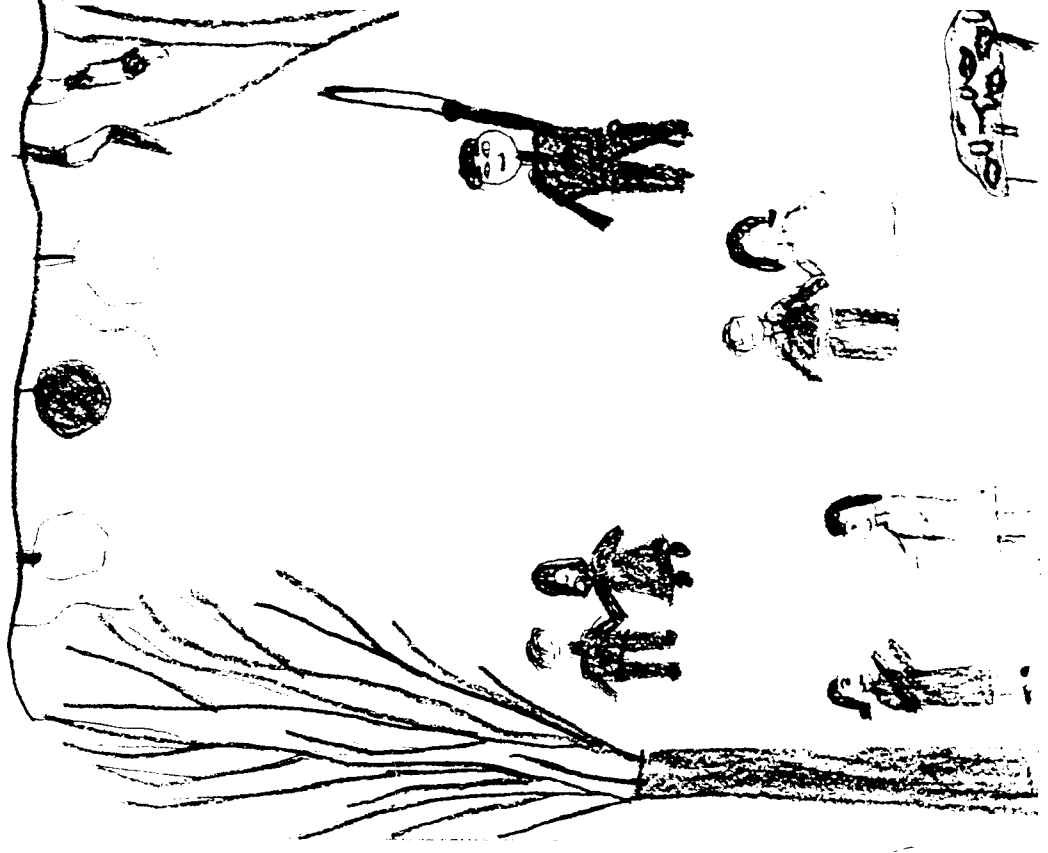
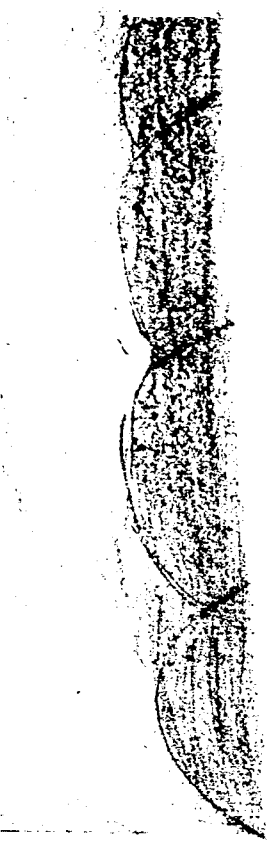
Türkler hiç yenilirler mi?
Bu savaşta da başarı oldular
Bizans imparatorunu,
Kendilerine esir aldılar

Merve Aydılek

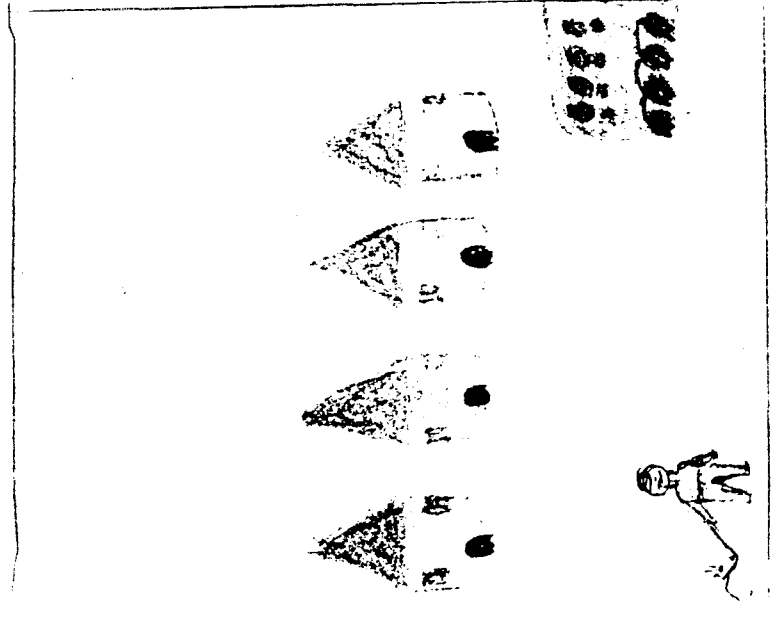
51A 128



صردنبا الى طه
 بولل شبا حده
 الان
 الاسلام
 اسلام الدين اسم اسلام
 انا



Thicklerin islamyete hiametlerinden sor.

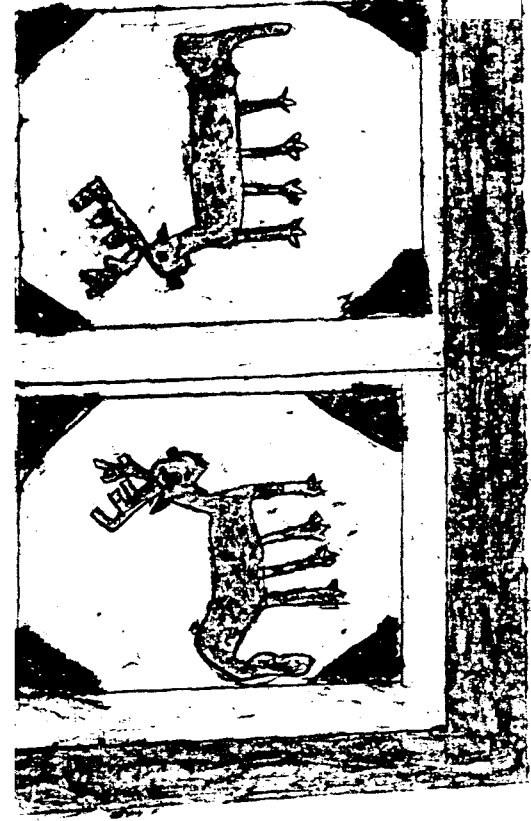


Unsurlos doreminde minin isles hapto ayditi

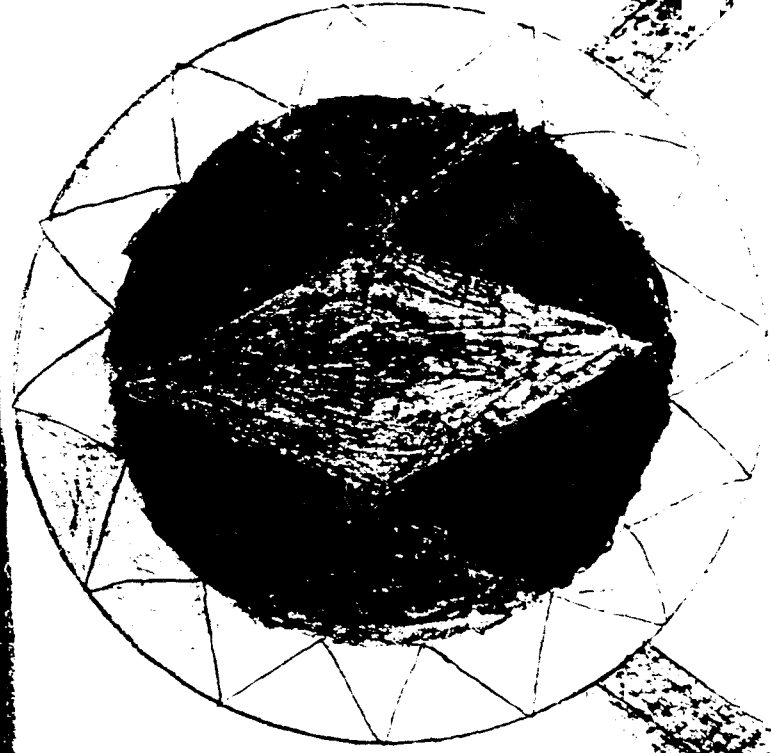


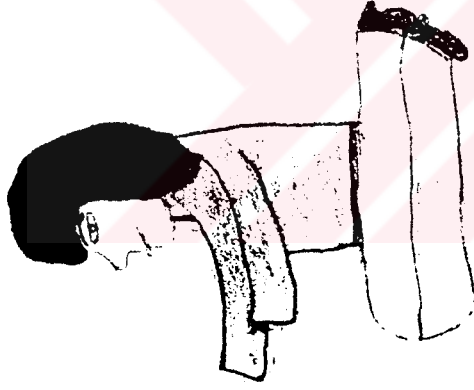
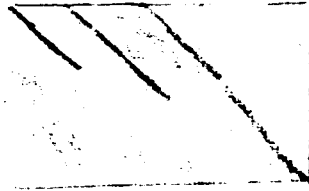
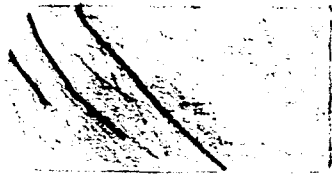
Selçuklulara ait
bir ibrik

SANATLARI

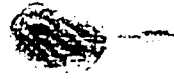


Selçuklulara ait bir halı

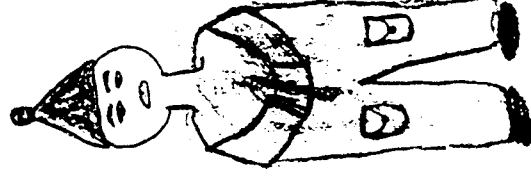
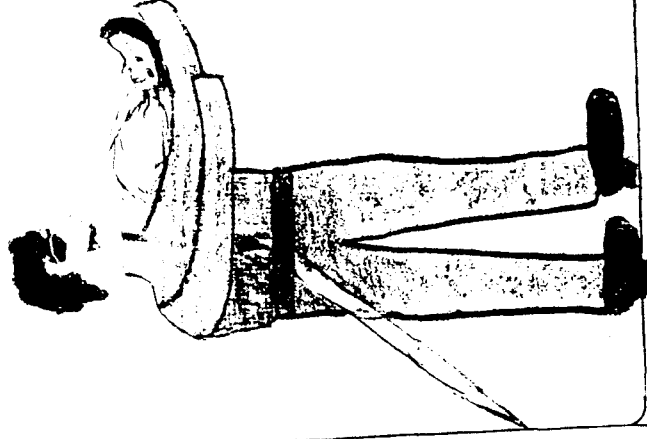




PULARA TAPAN BİR İNSAN



İNSANLAR ESKİDEN CADIRDA YAŞIYOLARDI



ESKİDEN İNSANLAR HAYVANCILIKLA GEÇ