



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE YAPILANDIRILMIŞ TÜRKÇE
DERSLERİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI
DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Bahadır OĞUZ

Malatya-2023

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE YAPILANDIRILMIŞ TÜRKÇE
DERSLERİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI
DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Bahadır Oğuz

Danışman: Prof. Dr. Songül Taş

Malatya-2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE YAPILANDIRILMIŞ TÜRKÇE DERSLERİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. SONGÜL TAŞ

HAZIRLAYAN
BAHADIR OĞUZ

Jürimiz tarafından 29/11/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi **Anabilim** Dalı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı	İmza
1. Prof. Dr. Songül TAŞ	
2. Prof. Dr. Esra MERT	
3. Dr. Öğr. Üyesi Pelin ERTEKİN	
4. Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT	
5. Doç. Dr. Sevil AKSOY	

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Songül Taş'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım ***Yaratıcı Drama Yöntemiyle Yapılandırılmış Türkçe Derslerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisi*** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Bahadır Oğuz

ÖN SÖZ

Çalışmanın süresince bilgi, öneri ve tecrübelerini benimle paylaşan danışmanım ve hocam Prof. Dr. Songül Taş'a, çalışma süresince çok değerli görüşlerini esirgemeyen Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Prof. Dr. Esra Mert ve Dr. Öğr. Üyesi Pelin Ertekin'e çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince akademik olarak bana çok şey katan hocalarım, Prof. Dr. Hasan Kavruk'a, Prof. Dr. İlhan Erdem'e, Doç. Dr. Bahar Doğan Kâhtalı'ya emeklerinden ötürü teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca sürekli görüşlerine başvurduğum ve benden yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Bayram Çelikkıran, Hikmet Dursun, Dr. Gülşah Genç'er'e teşekkürlerimi sunarım.

Her zorlandığımda bana neşe veren, yüzündeki gülümsemesinin hiç eksik olmamasını dilediğim sevgili Zeynep'e de bu süreçte hep yanımda olduğu için şükran borçluyum.

Son olarak, bütün öğrenim hayatım boyunca arkamda duran çok kıymetli anne ve babama sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Bahadır Oğuz

ÖZET
YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE YAPILANDIRILMIŞ TÜRKÇE
DERSLERİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI DÜŞÜNME VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

Oğuz, Bahadır
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Songül Taş
Kasım-2023, XVI+ 212 Sayfa

Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada karma desen kullanılmıştır. Karma araştırma yönteminin yakınsak paralel modelinin kullanıldığı bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Verileri toplarken Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Özellikleri Envanteri, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda deney kontrol gruplu yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel boyuttaysa temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Samsun’da yer alan Samsun Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler BYF-1 (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı) grubu öğrencisidir. Araştırmanın deney ve kontrol grubu 16 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama süresince deney grubu öğrencileriyle yaratıcı drama temelli Türkçe dersleri işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri bu süreç içerisinde kendi derslerine devam etmişlerdir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel analizlerde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin sözel yaratıcılıklarını ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ancak araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin şekilsel yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme alt boyutları anlamlı düzeyde gelişirken erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutları puanlarının anlamlı olarak gelişmediği görülmüştür. Son testten 5 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında sözel yaratıcı düşünme, şekilsel yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerisi puanlarının

anlamalı düzeyde azalmadığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık, sözel yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerileri ön test ve son testleri arasında anlamalı farklılık görülmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenekliler, yaratıcı drama, yaratıcı düşünme, yaratıcı problem çözme, Türkçe öğretimi



ABSTRACT
THE EFFECT OF TURKISH LESSONS STRUCTURED WITH CREATIVE DRAMA
METHOD ON THE CREATIVE THINKING AND PROBLEM SOLVING SKILLS
OF GIFTED STUDENTS

Oğuz, Bahadır
PhD. Inonu University, Institute of Educational Sciences
Turkish Education Discipline

Advisor: Professor Doctor Songül Taş
November-2023, XVI+ 212 Pages

This study, which uses a mixed research design, aims to determine how effective Turkish lessons restructured with the creative drama activities are on the higher-order thinking skills of gifted students. Data collection and analysis of this study has been conducted with convergent parallel model for mixed analysis method using qualitative and quantitative tools. While collecting data, Torrance Tests of Creative Thinking, The Creative Problem Solving Attributes Inventory, researcher diaries, student diaries, and focus group interviews were used. While the semi-experimental research method with control group was used in the quantitative dimension of the research, the basic qualitative research design was used in the qualitative dimension. The study group of this research consists of the students of Samsun Science and Art Center located in the province of Samsun. These students are in the BYF-1 (Recognition of Individual Talents Program) group. The experimental group and control group of the research consist of 16 students. During the implementation phase, Turkish lessons based on creative drama activities were taught to the students in the experimental group, while the control group students continued their own lessons during this process. The content analysis method was used to analyze qualitative data collected. In the quantitative analysis of the collected data, Mann-Whitney U and Wilcoxon Signed Rank tests, which are non-parametric tests, were used.

According to the findings of the research, it was determined that Turkish lessons structured with creative drama activities improved the verbal creativity and creative problem solving skills of gifted students. At the end of the research, it was seen that the students in the experimental group improved significantly in the fluency, originality, abstractness of titles, and enrichment sub-dimensions of formal creativity. However, it was observed that the scores obtained from the sub-dimensions of resistance to early

closure and creative forces list did not improve significantly. The results of the retention test administered after five weeks show that verbal creative thinking, formal creative thinking, and creative problem solving skills scores did not decrease significantly. There was no significant difference between the pre-test and post-test of the control group students in formal creativity, verbal creativity and creative problem solving skills.

Keywords: Gifted students, creative drama, creative thinking, creative problem solving, Turkish teaching



İÇİNDEKİLER TABLOSU

ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER TABLOSU.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
RESİMLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Yaratıcı Drama.....	9
2.1.1. Yaratıcı dramanın amaç ve yararları.....	11
2.1.2. Yaratıcı dramanın aşamaları	12
2.1.2.1. Hazırlık aşaması.....	12
2.1.2.2. Canlandırma aşaması	13
2.1.2.3. Değerlendirme aşaması.....	14
2.2. Özel Yetenek.....	14
2.2.1.Özel yetenekli çocukların özellikleri	16
2.2.1.1. Özel yeteneklilerin bilişsel özellikleri	17
2.2.1.2.özel yeteneklilerin sosyal-duygusal özellikleri.....	18

2.2.1.3. Özel yeteneklilerin dil özellikleri	19
2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi	20
2.3.1. Özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim stratejileri.....	20
2.3.1.1. Farklılaştırma	20
Gruplama	21
Hızlandırma	21
Zenginleştirme	22
Mentorluk.....	22
2.3.2. Özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim modelleri.....	23
2.3.2.1. Maker müfredat farklılaştırma modeli	23
2.3.2.2. Purdue modeli	23
2.3.2.3. Izgara modeli	25
2.3.2.4. Üyep müfredat modeli	25
2.1.4.5. Renzulli okul geneli zenginleştirme modeli	25
2.3.2.6. Paralel müfredat modeli.....	26
2.3.2.7. Müfredat daraltma modeli	27
2.3.2.8. Entegre müfredat modeli	27
2.3.2.9. Otonom öğrenme modeli	28
2.3.2.10. Türkiyede uygulanan bilsem modeli.....	29
2.4. Üst Düzey Düşünme Becerileri	32
2.5. Özel Yetenek ve Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	34
2.5.1. Özel yetenek ve yaratıcı düşünme	34
2.5.2. Özel yetenek ve yaratıcı problem çözme becerisi	37
2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar	41
2.6.1. Özel yeteneklilere anadili öğretimi konulu çalışmalar	41
2.6.1. Özel yetenekliler ve üst düzey düşünme becerileri konulu çalışmalar	42
2.6.3. Özel yetenekliler ve yaratıcı drama konulu çalışmalar.....	45
BÖLÜM 3	47
YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli.....	47
3.1.1. Araştırmanın nicel boyutu	49

3.1.2. Araştırmanın nitel boyutu	50
3.2. Çalışma Grubu ve Katılımcılar	50
3.2.1. Pilot uygulama katılımcıları.....	51
3.2.2. Asıl uygulama katılımcıları	51
3.3. Verilerin Toplanması	52
3.3.1. Veri toplama araçları	52
3.3.1.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	54
3.3.1.2. Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Özellikleri Envanteri	55
3.3.1.3. Odak grup görüşmesi	56
3.3.1.4. Araştırmacı günlükleri	56
3.3.1.5. Öğrenci günlükleri	56
3.3.1.6. Kalıcılık testleri.....	57
3.4. Verilerin Analizi	57
3.4.1. Nicel verilerin analizi.....	57
3.4.2. Nitel verilerin analizi	60
3.4.2.1. Yansıtıcı günlükler ve odak grup görüşmesinin analizi.....	60
3.4.2.2. Araştırmacı günlüklerinin analizi	61
3.5. Pilot Uygulama Süreci	61
3.6. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Hazırlanması ve Uygulama Süreci	64
3.7. Araştırma Ortamı	69
3.7.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul	69
3.7.2. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf	69
3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	70
3.9.Çalışmanın Etik Boyutu.....	72
3.9.1. Ailelerin çalışmalar hakkında bilgilendirilmesi.....	72
3.9.2. Araştırma sürecinin başlaması için MEB ve okul idaresinden alınan izinler.....	72
BÖLÜM 4	73
BULGULAR.....	73
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	73

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	83
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	86
4.7.1. Yansıtıcı günlüklere ilişkin bulgular	86
4.7.1.1. Deney grubu öğrencilerinin atölyelere ilişkin görüşleri	86
4.7.1.2. Deney grubu öğrencilerinin atölyelerde yaratıcı problem çözme sürecine katkılarına ilişkin görüşleri	92
4.7.1.3. Deney grubu öğrencilerinin atölyelerde yaratıcı düşünme sürecine katkılarına ilişkin görüşleri	99
4.7.1.4. Deney grubu öğrencilerinin atölyelerde beğendikleri ve beğenmedikleri noktalara ilişkin görüşleri	105
4.7.2. Odak grup görüşmesine ilişkin bulgular	112
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	119
BÖLÜM 5	124
SONUÇ VE ÖNERİLER	124
5.1. Sonuç ve Tartışma	124
5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar ve tartışma	124
5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar ve tartışma	131
5. 2. Öneriler	136
5.2.1. Öğretmenlere yönelik öneriler	137
KAYNAKLAR	138
EKLER	161
Ek-1. Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri	161
EK-2. Odak Grup Görüşme Formu	163
EK-3. Araştırmacı Günlüğü	164
EK- 4. Yansıtıcı Günlük	165

EK-5. Veli Onam Formu	166
Ek-6. Yaratıcı Drama Etkinlikleri için Seçilecek Dinleme Metni Uzman Görüş Formu	167
Ek-7. Yaratıcı Drama Etkinlikleri İçin Seçilecek Okuma Metni Uzman Görüş Formu	168
Ek-8. Yaratıcı Drama Atölyelerine Yönelik Uzman Görüş Formu	169
EK-9. Görüşü Alınan Uzmanlar	170
EK-10. Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri Kullanım İzni	171
EK-11. Etik Kurul İzni.....	172
EK-12. Yaratıcı Drama Etkinlikleri.....	173
EK-13. Araştırma İzni.....	206
EK-14. Deney Grubundan Elde Edilen Bazı Ürünler.....	207
EK-15. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Kullanım İzni.....	212

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yaratıcı ve Yaratıcı Olmayan Problem Çözme	39
Tablo 2. Yarı Deneysel Modelin İşlem Basamakları.....	49
Tablo 3. Pilot Uygulama Katılımcılarının Betimsel Verileri.....	51
Tablo 4. Asıl Uygulama Katılımcılarının Betimsel Verileri.....	52
Tablo 5. Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarının Betimsel Verileri.....	52
Tablo 6. Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Araçlar	53
Tablo 7. Araştırma problemlerine ilişkin veri toplama araçları.....	53
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarının Basıklık – Çarpıklık Değerleri	58
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarının Basıklık – Çarpıklık Değerleri	58
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test Sonuçlarının Shapiro-Wilks Sonuçları	59
Tablo 11. Dinleme ve Okuma Metinlerinin Uzman Görüşlerine Göre Aldığı Puanlar ..	66
Tablo 12. Drama Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Bilgiler	68
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Betimsel Verileri ..	73
Tablo 14. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutlarına Ait Ön Test Ortalama Puanlarının Mann-Whitney U Sonucu.....	74
Tablo 15. Testi Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Alt Boyutuna Ait Ön Test Ortalama Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	75
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine İlişkin Ön Test Puanları Betimsel Verileri	75
Tablo 17. Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Ön Test Sonuçlarının Mann-Whitney U Testi Sonucu	76
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutlarına İlişkin son Test Puanlarının Betimsel Verileri.....	77
Tablo 19. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutuna Ait Son Test Ortalama Puanlarının Mann-Whitney U Testleri Sonucu.....	78
Tablo 20. Testi Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Alt Boyutuna Ait Son Test Ortalama	

Puanların Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	78
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine İlişkin Son Test Puanları Betimsel Verileri	79
Tablo 22. Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Son Test Sonuçlarının Mann-Whitney U Testi Sonucu	79
Tablo 23. Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyut Puanlarının ve Ortalamasının Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu	80
Tablo 24. Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyut Puanlarının ve Ortalamasının Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu	81
Tablo 25. Deney Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Ön Test – Son Test Karşılaştırmasına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu	82
Tablo 26. Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyut Puanlarının ve Ortalamasının Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu	83
Tablo 27. Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Sonuçlarının Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu	84
Tablo 28. Kontrol Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Ön Test – Son Test Karşılaştırmasına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu	85
Tablo 29. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Hakkındaki Fikirleri	86
Tablo 30. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Sürecine Katkılarıyla İlgili Görüşleri.....	93
Tablo 31. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Fikirler Ortaya Atmalarıyla İlgili Görüşleri	99
Tablo 32. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlikte Hoşlarına Giden ve Gitmeyen Durumlar	105
Tablo 33. Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Etkisi	113
Tablo 34. Uygulama Sürecinin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi.....	114
Tablo 35. Uygulama Sürecinin Problem Çözme Becerisine Etkisi	115
Tablo 36. Uygulama Sürecinde Yaşanan Zorluklar.....	116

Tablo 37. Uygulama Sürecinde Düzeltilmesi Gereken Noktalar	117
Tablo 38. Uygulama Sürecinden Öğrenilen Beceri ve Bilgilerin Kullanım Alanları...	118
Tablo 39. Deney GrubununTorrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutlarına İlişkin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel Verileri ..	120
Tablo 40. Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutlarına ait Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu	121
Tablo 41. Deney Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine İlişkin Son Test ve kalıcılık Testi Puanları Betimsel Verileri.....	122
Tablo 42. Deney Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Son Test- Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Otonom Öğrenmenin Boyutları	28
Şekil 2. Bilsem Öğrenci Tanılama Alanları	30
Şekil 3. Bilsem Genel Zihinsel Tanılama Alanı Öğretim Basamakları	30
Şekil 4. Özgün ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi	33
Şekil 5. Karma Yöntem Araştırma Tasarımları	48
Şekil 6. Yakınsak Parelel Desenin İşleyişi	48
Şekil 7. İçerik Analizinin Aşamaları	60
Şekil 8. Araştırmanın Hazırlık ve Uygulama Süreci	68

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Pilot Çalışma Sonucunda Ortaya Çıkan Ürünler	63
Resim 2. Pilot Çalışma Sonucunda Ortaya Çıkan Ürünler	64
Resim 3. Pilot Çalışma Sonucunda Ortaya Çıkan Ürünler	64
Resim 4. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıf	69

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İnsan, çevresini dönüştürebilen bir canlıdır. Bu dönüşümü sağlarken sürekli düşünür, hayal eder, kurgular. Bu kurgunun gerçekleşebilmesi için yetişmiş insan gücünün daha nitelikli hâle getirilip topluma kazandırılması gerekmektedir. Nitelikli insanları yetiştirmenin yolu da nitelikli eğitim planlamalarıyla olur. Aybek, Çetin ve Başarır (2014), eğitimde artan kalitenin bireylerin niteliğindeki artışı da beraberinde getirdiğini söyler. Gün'e (2012) göre bilişim çağında bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi kullanan, sorunlara çözüm yolu ya da yolları geliştirirken yaratıcı çözümler üreten bireyler yetiştirmek de zorunlu bir hâle gelmiştir. Kaysi (2013) ise içinde bulunulan dönemde karşılaşılan sorunların hem zorluk düzeylerinin hem de çeşitliliğinin artması nedeniyle insanların artık daha hızlı düşünmesi gerektiğinden söz eder ve giderek artan ve karmaşılaşan problem durumlarının çözümünün, kişilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle gerçekleşebileceğini söyler. Bu noktada öğrenme süreçlerini zenginleştirmenin öğretim etkinliklerinin temel hedefi hâline gelmesi gerekliliğinden söz edilebilir.

Toplumların bireylerden beklentileri de zamanla birlikte değişmektedir. Her yüzyılda toplumlar ve insanların ihtiyacı olan beceriler, düşünsel süreçler değişmektedir. İçinde bulunulan dönemde toplumları ileriye taşıyacak bilişsel özelliklere sahip insanlar o toplumlar için önemli hale gelmiştir. Güneş'e (2015) göre özel yeteneğe sahip insanlar, olanaklar ölçüsünde medeniyetlerin gelişimine katkı sunabilen, insanlığın ilerlemesinde kalıcı izler bırakabilen insanlardır. Bu yönüyle dünya tarihinde de özel yeteneklilerin paylarının büyük olduğu söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, düşünme stratejilerinin, düşünme yapılarının bilinmesi eğitimin hedeflerinin belirlenmesi açısından da önemlidir. Tobias ve Everson (1997) ise özel yetenekli öğrencilerin karmaşık problemleri çözebilmesi için onların üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini vurgular. Dolayısıyla üst düzey düşünme geleceğin önemli becerileri arasında gösterilebilir. Bu becerilerin geliştirilmesi ise öğretim programlarının

temel hedefleri arasındadır. Bunun yanında üst düzey becerileri gelişmiş bireyler problemlerinin üstesinden gelmek konusunda diğer insanlara göre daha başarılıdırlar.

Özel yetenekli bireyler sadece yaşadığı toplumun değil, dünyanın geleceğinin yapılandırılması için önemli bireylerdir. Onların aldığı eğitim, dünyanın ilerleyen zamanlarda yaşayacağı problemlerin ne kadar kolay ya da zor çözülebileceğiyle ilgilidir. Dolayısıyla bu bireylerin yaşamsal değere sahip düşünme becerileriyle donatılması gerekmektedir. Yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri yaşamsal öneme sahip becerilerdir. Özel yetenekli öğrencilerin bu becerilere sahip olması onların daha nitelikli bireyler olmasına katkı sunacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri için Türkçe Dersi Öğretim Programı (2020) hazırlamıştır. Türkçe dersi için hazırlanan bu program çerçeve program niteliğindedir ve her öğretmenin özel yetenekli öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin olarak bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş etkinliklerini kendisi hazırlaması gerekmektedir. Ancak açık erişimde olmayan MEB Bilim ve Sanat Merkezleri için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2020) etkinlikleri hazırlanmadan önce öğretmenin öğrencileri tanıması, onların özelliklerini bilmesi gerektiği ilkesine yer verilir. Programda özel yetenekli öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ile ilgili şu ifadeler yer verilmiştir:

Öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğrenciye dönük ve öğretmene dönük olarak planlanması gerekmektedir. Eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğrencilerin; öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, düşünme stilleri, yaratıcı problem çözme stilleri gibi özellikleri dikkate alınmalıdır. Giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve performans becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmalıdır. Öğretim etkinlikleri; öğrencilerin yeni fikir üretmelerine, varolan fikirleri eleştirmelerine, kendi yeteneklerini fark etmelerine, bireylerarası farklılıkları ve benzerlikleri hoş karşılamalarına, öğrenme ürünlerini kendi tercihlerine göre seçebilmelerine olanak sağlamalıdır (MEB, 2020).

Bilim ve Sanat Merkezleri için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2020) özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan Türkçe dersi kazanımlarının yaratıcı problem çözme becerisini geliştirebilir nitelikte hazırlanmasına özen gösterildiği belirtilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi,

öğretimin temelini oluşturan öğretim programında açıkça ifade edilmiştir.

Wagner'e (2008) göre 21. yüzyılda öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve yenilenme, eleştirel düşünme, esneklik ve uyum, üretkenlik, sorumluluk liderlik, medya okur-yazarlığı gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Barak'a (2013) göre yaratıcı problem çözebilen insanlara olan ihtiyacımız günden güne artmaktadır. Yaratıcı problem çözebilen insanlar; son yıllarda insanlığın mühendislik, bilim, yönetim, pazarlama gibi alanlarda yaşadığı sorunlara yenilikçi çözümler üretmişlerdir. Cevher, Ertekin ve Köksal (2014) özel yetenekliliğin üçüncü boyutu olan yaratıcılığın incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019b) bu beceriler üzerinde önemle durulmuş, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri temel hedefler arasında gösterilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019b) hem yetkinlikler bölümünde hem de özel amaçlar kısmında sıklıkla “yaratıcılık ve problem çözme” kavramına vurgu yaparak bu becerilerin dil eğitimiyle birlikte kazandırılması gereken önemli beceriler olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında birçok araştırma göstermektedir ki özel yetenekli öğrencilerin farklı eğitsel ihtiyaçları vardır. Bu yüzden normal öğretim programlarına ek olarak ilgilerini ve yeteneklerini geliştirecek farklı öğrenme ortamlarına ve programlarına ihtiyaç duyarlar (Renzulli, 1999; Fiedler, Lange ve Wibebrunner, 2002). Özellikle toplumsal ve bireysel sorunlara getirilebilecek yaratıcı çözüm yollarının günümüzde ne kadar değerli ve önemli olduğu açıktır. Bireyin, diğer insanlardan farklı düşünerek ve belirli bir alanda verileri işleyerek ulaşacağı kullanışlı bir bilgi, onun hem ekonomik gelir elde etmesine hem de sosyo-kültürel anlamda otorite ve güç kazanmasına olanak sağlayacaktır (Çakmak, 2010: 46). Problem çözme becerisinin ise zihinsel düşünmeyi hareketlendirdiği ve bu hareketlenmeye bağlı olarak da bireyin zihinsel gelişimini artırdığı düşünülmektedir (Brown, 2003; Martinez, 1998).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019b), dinleme/ izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına dair kazanımları içinde barındırmaktadır. Bu beceri alanları doğrultusunda; okuduğunu anlayan, öğrendiklerini, bildiklerini, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade eden bireylerin diğer öğretim derslerinde de başarılı olacağı düşünülmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı, salt bu becerilerin geliştirilmesi üzerinde durmamış, günümüz insanının kazanması gereken diğer becerileri

de vurgulamıştır. Problem çözme, yaratıcılık, iletişim, eleştirel düşünce gibi 21. yüzyıl becerileri de Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) içinde önemi vurgulanan beceriler olmuşlardır.

İnsanlığın karşısına çıkan problemler insanlar için oldukça çeşitli ve şaşırtıcı olabilmektedir. 2019 yılında bütün dünyada etkisini gösteren COVID 19 salgını/ pandemisi, bütün insanları büyük bir umutsuzluğa ve endişeye sürüklemiştir. İnsanlığın yüz senede bir karşı karşıya kaldığı böyle durumlar ülkeleri hazırlıksız ve çözümsüz yakalayabilmektedir. Mevcut sistem içinde bir çözümü yok gibi görünen böyle karmaşık durumları hızlıca çözmek ancak iyi eğitim sistemleriyle yetiştirilmiş bireylerin olduğu toplumlarda mümkün olabilmektedir. Böyle beklenmedik durumlar karşısında hızlıca tepki veren toplumlar, genellikle nitelikli insan gücü yetiştirmek için yatırım yapmış toplumlardır. Problemler karşısında umutsuzluğa düşmeyen, her hata karşısında yeniden ayağa kalkmayı bilen, yaratıcı ve sonsuz sayıda fikirler üretebilen bireyler toplumları böyle karanlık anlarda aydınlatan özel bireyler olabilmektedirler. Yaratıcı düşünme becerisi ve yaratıcı problem çözme becerisi, bu tanımı karşılayan üst düzey düşünme becerileridir.

Toplumların önem verdiği bireyler olan özel yeteneklilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine sahip olmasının önemi son yıllarda daha açık biçimde ortaya çıkmıştır. İnsanlığın gelecekte nasıl ve ne zorlukta problemlerle karşılaşacağını kestirmek çok güçtür. Bu nedenle bu bireyleri daha donanımlı şekilde geleceğe hazırlamak eğitimin en büyük sorumluluklarından biridir. Araştırmanın gerekçesini bu düşünce oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışmadır.

Özel yetenekli bireyler, yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak problemleri etkin bir şekilde çözmek için fırsatlara ihtiyaç duyarlar (Sak & Maker, 2005; Tomlinson, 2018). Bunun yanında öğrencilerin sıradan olmayan problemleri çözme becerilerinin belirli ölçülerde geliştirilebileceği (Verschaffel vd., 1999) ve bazı araştırmalar

göstermektedir ki yaratıcı düşünme becerileri de etkinlikler yoluyla gelişebilir (Budak Kaymaz, 2022; Öztürk, 2007; Yumurtacı, 2019) yaratıcı problem çözme becerileriyle beraber öğrencilerin yaratıcı düşünme (Alhusaini & Alashaal, 2018; Pham, 2014; Yıldırım, 2014) geliştiği bilinmektedir. Bu fikirden hareketle araştırmanın; alanyazın, uygulayıcılar, öğretmenler için önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe dersi etkinlikleri, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanabilir özelliktedir. Araştırmanın eklerinde verilen etkinlik planları detaylı ve adım adım anlatıldığından Türkçe derslerinin öğrenme süreçlerinde kolaylıkla kullanılabilir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda yöntemin uygulama sürecine yer verilirken öğretim basamağı sürecinin yer almaması bu çalışmayı, öğretim süreçlerini de açıkça vermesi bakımından, önemli kılmaktadır.

Bu araştırma, Türkçe derslerinde özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin nasıl geliştirileceği noktasında hem alanyazına katkı sunan hem de Türkçe öğretmenlerinin yararlanabileceği bir kaynak olması açısından önemlidir.

Bu çalışma, dil becerilerini kullanarak yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini göstermesi bakımından önemlidir.

Türkçe dersi bir beceri dersidir. Bu dersin öğrenme-öğretme süreçleri eylem odaklı hâle getirildiğinde daha verimli bir ders olmaktadır. Birbiriyle oldukça ilişkili olan düşünme becerileri Türkçe derslerinde dil becerileriyle birlikte geliştirilmesi gereken becerilerdir. Alanyazındaki yer alan çalışmaların bazılarında üst düzey düşünme becerilerinden sadece biri ele alınırken bu çalışmada bütüncül bir bakış açısıyla iki üst düzey düşünme becerisinin birlikte çalışılması bu becerilerin birbiriyle olan ilişkisini göstermesi açısından bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin birbirlerini bütünlendiği, birbirinden bağımsız beceriler olmadığı fikrinden hareketle yürütülen bu çalışma, her ne kadar çözüme odaklanmış olsa da temel bir çözüm olma iddiası taşımamaktadır. Bu çalışma sadece sonuçlara odaklanmayan, yalnızca uygulama ve etkinliklerin verimliliğini ölçmeyi amaçlamayan bir araştırmadır. Bu çalışma uygulama süreçlerinin bileşenlerini

de önemseyen bir araştırmadır. Dolayısıyla sonuçlarından daha fazla süreçlerinin önemi ile dikkate değer bir araştırmadır. Kısacası bu araştırma sonucunda ulaşılan veriler kadar araştırma sürecinde ortaya çıkarılmış etkinlikler de alanyazın için değerlidir.

Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılan Türkçe derslerinin tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüş ve öğretim sürecinin tamamı, tüm aşamalarıyla araştırmada sunulmuştur. Geliştirilen bu etkinlik planlarının gerçek bir öğretim ortamında uygulanmış olması, planların gerçek öğretim ortamında kullanılabilir olduğunu göstermesi açısından değerlidir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmanın problem cümlesi ‘Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?’ olarak belirlenmiştir. Bu problemi açıklamak için şu alt problemler belirlenmiştir.

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı problem çözme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı problem çözme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ve uygulayıcı öğretmenin Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe dersleri hakkındaki görüşleri nasıldır?
8. Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim görmeye hak kazanmış 5. sınıf öğrencilerinden oluşan BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı) grubu öğrencileriyle,
- Üst düzey becerilerden yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerisi ile
- Yedi hafta ve ondört ders saati ile
- Yaratıcı drama tekniğinin kullanımıyla,
- Samsun’da yer alan Bilim ve Sanat Merkezleriyle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıda yer alan varsayımların olduğu kabul edilmektedir:

- Araştırmaya katılan öğrenciler, araştırma boyunca gerçekçi davranmışlar, ölçme araçlarına verdikleri düşünce ve duygularında yansız gerçekçi bilgiler vermişlerdir.
- Araştırmacı, araştırma boyunca yaptığı gözlem, uygulama ve değerlendirmeleri yansız bir biçimde yapmıştır.
- Öğrencilere yönelik hazırlanan yaratıcı drama etkinlikleri dışında maruz kaldıkları okul içi ve okul dışı etkinlikleri öğrencilerin gelişimlerinde belirgin bir fark oluşturmamıştır.

1.6.Tanımlar

Yaratıcı drama: Grubu oluşturan üyelerin yaşam tecrübesinden beslenerek bir olay veya düşüncenin doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2020: 73).

Doğaçlama: Önceden hiç belirlenmemiş veya çok az tasarlanmış, spontan, serbest bir biçimde gerçekleşen canlandırma (Adıgüzel, 2020: 355).

Bilim ve Sanat Merkezi: Bilim ve sanat merkezleri; örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere açılan özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2022).

Özel Yetenekli Birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri

anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey (MEB, 2022).

Destek Eğitim Programı: Genel zihinsel yetenek alanından tanılanan öğrencilerin tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirilerek yürütülen eğitim programı (MEB, 2022).

Bireysel Yeteneklerin Fark Ettirilmesi Programı (BYF): Genel zihinsel yetenek alanından tanılanan ve destek eğitim programını tamamlayan öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmeleri amacıyla yürütülen eğitim programı (MEB, 2022).

Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Programı (ÖYG): Müzik ve resim yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel yetenek alanından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen eğitim programı (MEB, 2022).

Proje Programı: ‘Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapmak, görüş geliştirmek, yeni bilgilere ulaşmak, özgün düşünce, fikrî mülkiyet ve marka tasarımına yönelik faydalı model üretmek ve çıkarımlarda bulunmak amacıyla danışman öğretmen rehberliğinde grupla ya da bireysel olarak yapacakları çalışmalar (MEB, 2022).’

Üst Düzey Düşünme: İlk kez Bloom Taksonosinde ele alınan ve bireylerin ilk kez karşılaştıkları sorun, belirsizlik ve ikilemlerde kullandıkları becerilerdir. Bu araştırmada üst düzey düşünmenin iki boyutu olan yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme ele alınmıştır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yaratıcı Drama

Ülkemizde ilk olarak 1908 yılında İsmail Hakkı Baltacıoğlu ile okul tiyatrosu, dramatizasyon kavramları ile gündeme gelen drama, 1926 yılına gelindiğinde ilkokul programlarında dramatizasyon dersi olarak kendine yer bulmuştur. 1962 yılında Türkçe derslerinde canlandırma ismiyle yer alan drama 1965 yılından sonra bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmiştir. 1990 yılında Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde yüksek lisans programlarına yaratıcı drama dersleri konulmuştur. MEB ise 1992 yılında yaratıcı dramaya hizmet içi eğitim programlarında yer vermiş, 1997 yılında ise eğitim fakültelerinde okul öncesi ve sınıf öğretmenliği gibi lisans alanlarında yaratıcı drama dersi yer almaya başlamıştır. 1998 yılında MEB, yaratıcı dramaya ilköğretimde seçmeli ders olarak yer vermiştir. 2005 yılında itibaren ise Türkçe öğretmenliği alanı da dahil olmak üzere birçok lisans programında yaratıcı drama dersleri seçmeli olarak yer almaktadır (Adıgüzel, 2020; Demirsöz, 2008).

Yaratıcı drama, tiyatro ile birçok ortak noktaya sahip olmasına rağmen tiyatro değildir (Gaudart, 1990). Yaratıcı dramanın tanımını yapmak ya da onu kesin çizgilerle diğer alanlardan ayırmak da pek mümkün görünmemektedir (Adıgüzel, 2020). Drama, önceden yazılı bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcılıkları ve özgün düşünceleriyle, anılarına, bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları doğaçlamalardır (San, 1999). Yaratıcı drama doğaçlama yapıldığı için seyirciye sahnelenmez. Ancak diğer katılımcılar doğaçlanan canlandırmaları gözlemlerler (Adıgüzel, 2020). Drama; doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanarak grup çalışması içinde bir yaşantının, olayın, fikrin, eğitim ünitesinin yeniden canlandırılmasıdır (San, 1996). Yaratıcı dramada grubun ortaya koyduğu canlandırma bireylerin kişisel deneyimlerinden gelir. Dolayısıyla ilk kez canlandırılmıştır ve doğru-yanlış kavramları bu canlandırmalar için kullanılamaz. Bu da yanlış yapma korkusunu ortadan kaldırır (Adıgüzel, 2020). Aktif katılımın gerekli olduğu drama; çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlayan bir sanat dalıdır (McCaslin, 1990;

Üstündağ, 2000). Türkçe derslerinde kullanılan öykü, şiir, resim, fotoğraf gibi materyaller yaratıcı drama da kullanılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersi ile yaratıcı drama uygulamalarının ortak paydalara sahip olduğu söylenebilir. Hasırcı (2018) Türkçe dersi öğrenme ortamlarının çok uyaranlı olmasının öneminden bahsetmiş, bu ortamların karikatürler, yazınsel metinler, kısa filmler ve müziklerin bulunması gerekliliğini vurgulamıştır.

Yaratıcı drama, yaparak öğrenme anlayışını uygulayan, ezbere öğrenme sistemine karşı geliştirilmiş çağdaş bir yaklaşımdır. Yaratıcı drama yazılı metinlere sahip değildir, sunulması da gerekmez. Bireyin hayallerini, deneyimlerini ortaya çıkarmasını sağlar. Lider ise grubun keşfetmesini sağlar, fikirlerin açığa çıkmasına yardımcı olur. Dramayla başkalarının duygularını öğrenen, kendilerini başkalarının yerine koyan insan psikolojik olarak bir sağaltım da yaşar. Grup etkinliğine dayanan ve doğal olan drama, bir aktörlük değildir. Drama sonuca değil sürece önem verir.

Yaratıcı drama günümüzde okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar her öğretim kademesinde kullanılan etkili bir yöntemdir. Sadece eğitim alanında değil birçok alanda kullanılan drama, bireylere birçok noktada olumlu katkı yapmaktadır. Neredeyse her derste kullanıma uygun olan yaratıcı drama öğretilmek istenilenlerin çok etkili bir şekilde öğretilmesine izin vermektedir. Okulların yanı sıra insan ilişkilerinin gerektiği bankacılık, sağlık sektörü, askeriye, polislik, halka ilişkiler gibi birimlerde, bir tedavi yöntemi olarak psikolojide etkin olarak kullanılmaktadır. Hatta kullanım alanı günümüzde artmaya devam etmektedir. Levent'e (1999) göre yaratıcı drama, problem çözme eğitimlerinde de aktif olarak kullanılan bir yöntemdir. Önder'e (1999) göre drama çalışmaları, bireylere farklı sosyal rol ve sosyal problemleri gözlemlene şansı verir. Çeşitli sosyal sorunların canlandırılması katılımcıların, toplum ve toplumdaki sorunları daha iyi anlamalarını sağlar. Etkileşimler esnasında problemlerin çözümleri irdelenebilir. Böylelikle katılımcılar problem çözme konusunda deneyim edinirler.

Yaratıcı drama sahip olduğu temel öğelerle farklı bir eğitim ve sanat alanıdır. Yaratıcı drama bir öğretmenin/eğitmenin liderliğinde yürütülür. Yaratıcı drama herhangi bir konuda çeşitli tiyatro teknikleri kullanılarak bir grupta, grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkılarak yapılır. Bu bilgilerden yola çıkılarak yaratıcı dramanın temel öğeleri şöyle sıralanabilir (Adıgüzel, 2020):

- 1.Eğitmen/öğretmen
- 2.Grup/Katılımcılar (Yaşantılar)
- 3.Mekân (Çalışma ortamı)
- 4.Konu

2.1.1. Yaratıcı Dramanın Amaç ve Yararları

Yaratıcı drama süreci bireylerin yaratıcılıklarını güdüler. Etkinlik süresince bir senaryoyu ezberlemek yerine kendi deneyim ve bilgilerini sürece aktaran katılımcılar yaratıcılıklarını sergilemek durumundadırlar (Myers ve Frasher, 1984). Güneysu (1999) ve Öztürk'e (1999) göre yaratıcı drama sayesinde yaratıcı bireyler ortaya çıkarılır. Pinciotti'ye (1993) göre drama ile bireylerin hayal gücü geliştirilir. Genç'e (2003) göre dramanın eğitimde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmadaki amaç öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yetilerini geliştirmektir. Drama; kendini tanıma, özgüven, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve çözüm yolları üretme gibi nitelikleri kazandıran etkili bir yoldur. Furman'a (2000) göre çocuklar yaratıcı drama, tiyatro, dramatik oyun gibi etkinliklerle daha kalıcı öğrenme sağlarlar. Adıgüzel'e (1993) göre drama, başkalarıyla rahat ve sağlıklı iletişim kurabilme adına önemli beceriler kazandırır. Sağlam (2004) drama ile kendini ifade etme, yaratıcılık gibi becerilerin yaratıcı dramayla kazanılabileceğini ifade eder. Derslerde yaratıcı drama kullanımının problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği görülmektedir (Adıgüzel, 1993; Levent, 1999; Sağlam, 1994). Bütün bunlara ek olarak Dupont (1992) yaratıcı dramanın okuduğunu anlama becerisini ve Crumpler (2005) yaratıcı dramanın kompozisyon yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Yaratıcı drama bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceri alanlarını desteklemeyi amaçlar (Önder, 2002). Yaratıcı drama toplumsallaşma noktasında da önemli bir role sahiptir. Toplumsallaşmak için gerekli sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama oldukça önemli bir öğretim yöntemidir (Kara ve Çam, 2007). Yaratıcı drama bireylerin yaratıcılığını geliştirirken yaratıcılığını engelleyen durumların farkına varmalarını da sağlar (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017). Problem çözme, problemlere çeşitli çözüm yolları üretme kazanımlarını öğrencilere kazandırmak için en etkili yollardan biri yaratıcı dramadır (Yeğen, 2003). Yaratıcı dramada önemli kavramlardan biri yaratıcılıktır. Yaratıcı bireylerin ise problem çözmede daha başarılı, iletişim becerilerinin daha iyi ve özgüven sahibi oldukları bilinmektedir (Fox ve

SchirrMacher, 2014). Yaratıcı drama etkinlikleriyle çocuklara günlük yaşam problemleri verilir ve problem çözme, olaylara farklı açılardan bakma becerisi kazandırılmaya çalışılır (Güngör ve Ateş, 2019).

Adıgüzel'e (2020) göre yaratıcı dramanın amaçlarından bazıları şunlardır:

- 1.Eleştirel ve bağımsız düşünmeyi sağlamak,
- 2.Demokratik düşünce ve davranışı geliştirmek,
- 3.Sözel ve sözel olmayan ifadeyi geliştirmek,
- 4.Hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirmek,
- 5.Sosyal duyarlılığı geliştirmek,
- 6.Estetik düşünceyi geliştirmek,
- 7.İş birliği becerisini geliştirmek,
- 8.İletişim becerisini geliştirmek,
- 9.Bireyin kendini tanımasını sağlamak.

Yaratıcı drama kullanılırken hiçbir amaç güdülmeden, hiçbir kazanım elde etme kaygısı duyulmadan kullanılsa bile çocukları son derece eğlendiren, onlara keyif veren bir yöntemdir. Bireyin sahnede olması, içinden geldiği gibi konuşması ve canlandırması, sanatsal bir deneyim yaşaması birey için son derece rahatlatıcı, duyuşsal olarak onu doyuran eylemlerdir. Sadece bu yönüyle bile yaratıcı drama sınıflarda sıklıkla kullanılması gereken bir yöntemdir.

2.1.2. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmalarını yapılandırırken birbiriyle ilişkili, birbirini tamamlayan üç aşamadan bahsetmek mümkündür. Bu aşamalar, öğrenciyi zihinsel ve fiziksel olarak canlandırmalara hazırlayan 'hazırlık aşaması', canlandırmaların yapıldığı 'canlandırma aşaması' ve çıktının ölçülmeye çalışıldığı 'değerlendirme aşaması' olarak sıralanabilir. Bu aşamalandırma içinde önemli olan husus bütünlüğün ve ilişkiselliğin korunmasıdır.

2.1.2.1. Hazırlık Aşaması

Bu aşama genellikle drama programına bağlı olarak liderin grubu tanınması, katılımcıların birbirine ısınması ve birbirleriyle etkileşime geçmeleri, katılımcıların konuyla ilgili bilgilerinin çağırılması ya da ön bilgi edinmelerinin sağlanması amacıyla

kullanılır. Cox'a (2002) göre çoğu zaman grup dinamiğini sağlamak için yapılan aşamadır. Atölye lideri, çalışmanın yapılacağı konu çerçevesinde grupları oluşturur ve onları canlandırma öncesinde hazır hale getirir. Bu aşamada çocuk oyunları sıklıkla kullanılabilir. Çaylak Altun'a (2019) göre yaratıcı drama çalışmalarının ilk aşaması bu aşamadır ve ısınma olarak da isimlendirilir. Bu aşama; bireyin rahatlamasını, grup dinamiğinin oluşmasını sağlar. Böylelikle bir sonraki aşamaya bedensel ve ruhsal bir hazırlık sağlanır. Adıgüzel'e (2020) göre bu aşamada temel amaç, katılımcıyı sonraki yaratıcı drama yaşantı ve sürecine hazırlamaktır. Bu aşama aynı zamanda küçük grupların oluşturulduğu aşamadır.

Yaratıcı drama çalışmalarının yapıldığı gruplar ilk kez yaratıcı drama çalışması yapıyorsa basit etkinliklerle çalışmalara başlanır. Karmaşık ve zor hazırlık çalışmalarına zamanla geçilir. Bireyler ancak bu şekilde çalışmalara alışabilir.

Türkiye'de 2005 yılında öğretim programlarında başlayan değişimle birlikte yapılandırmacı kuram öğretim programlarının temelini oluşturmaya başlamıştır. Bu değişimle birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı da kendini güncellemiş ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir tasarıma sahip hale gelmiştir. Dört temel beceriyi geliştirmeyi amaçlayan Türkçe Dersi Öğretim Programının, yapma ve yaşamayı önceleyen yaratıcı dramayı dersin her noktasında etkin olarak kullanabileceği fikri de böylelikle önem kazanmıştır.

2.1.2.2. *Canlandırma Aşaması*

Bu aşamada liderin verdiği başlangıç noktasıyla birlikte doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanılır. Bir konunun biçimlendirilerek diğer katılımcılara sergilendiği oluşum çalışmaları bu aşama içinde yer alır. Canlandırma esnasında seçilen konuların dramatik durumlar içermesine dikkat edilir. Canlandırmalar bireysel ya da ikili olabileceği gibi küçük veya büyük gruplar da olabilir (Adıgüzel, 2020). Bu aşama performansın ortaya koyulduğu aşamadır. Katılımcı ya da katılımcılar konular dahilinde belirledikleri dramatik durumları sergilerler. Bu durumları sergilerken dramanın bileşenleri de göz ardı etmezler.

2.1.2.3. Değerlendirme Aşaması

Yaratıcı dramada elde edilen sonuçlar, bu aşamada değerlendirilir (Adıgüzel, 2020). Genellikle bu aşamada sorulan sorular “Neler hissettiniz, nerelerde zorluk yaşadınız, neler yaşadınız, nerelerde haz aldınız?” gibi sorulardır. Bununla birlikte atölyenin uygulanışı ya da kazanımları hakkında tartışmalar yürütülür ve düzeltilmesi gereken yerler ifade edilir (Akoğuz ve Akoğuz, 2011). Bu aşamada süreç boyunca ortaya çıkan duygu ve düşünceler paylaşılabılır. Bununla birlikte kazanımların ne kadar elde edildiği de bu aşamada ele alınır. Katılımcıların ortaya çıkardıkları ürünlerle ya da sözlü olarak verdikleri dönütler bu aşamada toplanır. Bu aşamada mektup yazma, gazete çıkarma gibi çeşitli yazınsal türler kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

2.2. Özel Yetenek

Ülkemizde son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olan özel yetenekli bireyler konusu Davaslıgil’e (2004) göre 1960’lardan sonra dünyanın üzerinde durmaya başladığı bir konudur. Ataman’a (2014) göre Türkiye’de bu kavramı karşılamada ‘üstün yetenek, üstün zekâ, üstünler, özel yetenek’ gibi kavramlar sıklıkla kullanılmıştır. Renzulli (1978) ve Sak’a (2017) göre 21. yüzyıla gelindikçe üstün zekâ tanımları geleneksellikten uzaklaşmış ve üstün yetenek terimi kullanılmaya başlanmıştır.

Bireylerin zekâ ve yetenekleriyle ilgili bu süreç başlarda IQ ile ifade edilmekteyken liberal yaklaşımlar bu kavramları daha geniş kapsamlı ele almaktadır. Marland Raporu’nda (1972) aşağıda belirtilen alanların en az birinde başarı ya da yetenek potansiyeli gösteren bireylerin üstün yetenekli olabileceği belirtilmiştir.

- Genel zihinsel yetenek
- Özel akademik yetenek
- Yaratıcı ya da üretken düşünme yeteneği
- Liderlik yeteneği
- Görsel ve performans sanatları yeteneği
- Devinişsel yetenek

Bu alanlarda tanıma uyan çocukların normal okullarda uygulanan programlardan farklı programlara veya desteğe ihtiyaç duyabileceği de raporda belirtilmiştir. Türkiye’de ise 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu tarafından yayımlanan

Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında daha az kategorize edici olan ‘özel yetenek’ teriminin kullanılması önerilmiştir (Bilgiç ve Diğerleri, 2013). Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönetmeliği (2022) bu öğrenciler için “özel yetenekli” ifadelerini kullanmıştır. Aynı yönergede özel yetenekli çocuklar ‘Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey.’ olarak tanımlanır. Bu nedenle bu çalışmada da ‘özel yetenekli’ ifadesi seçilmiştir.

Özel yeteneğin isimlendirilmesi ve tanımlanması tarihi akış içinde sürekli değişiklik göstermiştir. Birçok araştırmacı bu noktalarda önerilerde bulunmuşlardır. Bunun yanında zekânın nasıl ölçüleceğiyle ilgili de birçok çalışma yapılmış olsa da tamamen ideal bir yöntemden bahsetmek zordur. Şahin’e (2014) göre üstün zekâ kavramı ilk zamanlarda zekâ testlerinden elde edilen puan ile sınırlı bir üstün zekâ tanımından, yetenek alanlarının ön plana çıktığı tanımlamalara doğru bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Üstün yetenek kavramıyla ilgili tanımlama çalışmaları yapan ilk kişi Sir Francis Galton’dur. Galton, Kalıtsal Deha isimli eserinde başarılı olabilmenin şartlarını istek, kapasite ve zorlukları aşma gücü olarak ifade etmiştir. Galton (1869) bu çalışmasında genetik unsurlara vurgu yaparak kalıtsalcı bir görüşü savunmuştur. Dehaların bu özelliklerinin kendilerine ailelerinden geçtiğini öne sürmüştür. 20. yüzyılda psikometrik ölçümlerin bilinir hale geldiği bir dönemde Spearman (1904) ise çift faktör kuramını ortaya atmıştır. Bu kurama göre bireyin genel yeteneğini ifade eden ‘g’ ve belirli bir alandaki özel yetenek ise ‘s’ olarak adlandırılır. Binet (1916) ise Galton’dan farklı olarak biyolojik determinizme karşı çıkarak zekânın çeşitli bileşenlerden oluştuğunu söylemiştir. Ona göre zekâ, muhakeme edebilme ve eleştirebilme gücüyle eşdeğerdir. Bu tarihteki ilk modern zekâ testi, 1905 yılında, psikolog Alfred Binet ve öğrencisi Theodore Simon tarafından geliştirilen Binet-Simon Testi’dir (Sak, 2017). Callahan ve Hertberg-Davis’e (2013) ile Conklin ve Frei’ye (2014) göre ise Lewis Madison Terman, tarihte ‘üstün zekalı çocuk’ terimini ortaya atan ilk kişidir. Terman, zekâyı ölçmenin ancak IQ ile mümkün olabileceğini ileri sürerek zekâ kavramını sayılabilir bir kavram olarak ele almıştır. Bunun yanında Terman, zekâ ölçümünü popüler ve ticari bir iş haline getirmiştir. Gardner (1993) ise zekâ kavramının tek bir faktörle açıklanmasının yanlış olduğunu ve zekânın aslında birden çok yeteneği içerebileceğini ileri sürmüştür. Demirel’e (2002) göre Çoklu Zekâ Kuramı, bireyin zekâ düzeyinin farklı yetenekleri tarafından

oluşturulduğunu iddia eder. Bu kurama göre zekânın birbirinden farklı sekiz alanı bulunmaktadır. Altan (2011), Çoklu Zekâ Kuramı'nın insan yeterlilikleriyle ilgili bilgilerimizi sil baştan değiştirdiğini ve bizlere yeni bir ufuk açtığını belirtmiştir. Özel yeteneklilikle ilgili bu araştırmalardan sonra Renzulli (1999) Üçlü Halka Kuramı'nı ortaya atmıştır. Günümüzde en çok kabul gören bu kurama göre yaşitlarından akademik olarak ileride olan, yaratıcılığı akranlarından daha üst düzeyde olan ve bir işteki motivasyonu daha yüksek olan bireylere özel yetenekli denmektedir. Tüm bu çok boyutlu ve dinamik yaklaşımlar doğrultusunda MEB (2022) Tebliğler Dergisi'nde yayımladığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde özel yetenekli bireyi 'Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey' olarak tanımlamıştır.

2.2.1.Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri

Dünya üzerindeki bütün ülkeler eğitim, sağlık, ekonomik, politik, askeri meseleler üzerine çok büyük enerji ve kaynak harcamakta, bu alanlarda birbirleriyle büyük bir yarışa girmektedirler. Bu yarış içinde özel yetenekli çocukların potansiyellerini etkili ve uygun bir şekilde yönlendirebilen toplumların ise bir adım öne çıkacağı düşünülmektedir. Özel yetenekli bireylerin topluma kazandırılabilmesi, tanılanabilmesi tam da bu nedenle oldukça büyük önem arz etmektedir. Özel yetenekli çocukların özelliklerini bilmek, onları daha iyi tanımak gerekliliği de aynı doğrultuda önem kazanmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde bu öğrencilerin hangi özelliklere sahip olduğu açıklanmaya çalışılacaktır. Özel yetenekli bireylerin özelliklerini açıklayan çalışmalar çok sık olarak bilişsel, sosyal-duyuşsal ve dil becerileri alanların vurgu yapmışlardır. Bu çalışmada da özel yetenekli bireylerin özellikleri buna benzer bir sınıflama içerisinde sunulacaktır.

Özel yetenekli çocukların ortaya koydukları özellikleri, akranlarından farklılaşsa da zaman zaman akranlarıyla benzer özellikler de gösterirler. Hatta bu çocukların belli başlı özellikleri ortaya çıkmış olmasına rağmen her çocuk bu özelliklerin hepsini göstermeyebilir. Dolayısıyla her özel yetenekli çocuğun bu çocuklara özgü karakteristik özellikleri gösterdiğini söylemek mümkün olmayabilmektedir. Clark (2002) bu konudaki fikirlerini 'Her özel yetenekli çocuk eşsiz ve farklı bir birey demektir.' sözleriyle ifade etmiştir. Ancak buna rağmen bazı davranış ve özelliklerin bu çocuklarda sıkça karşımıza çıktığını söylemek mümkündür. Bu araştırmada özel yetenekli çocukları akranlarından

ayıran ve sıkça gösterdikleri belirgin özellikler açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1.1. Özel Yeteneklilerin Bilişsel Özellikleri

Brody ve Stanley'e (2005) göre özel yetenekli olmak; sözel mantık, matematik, uzamsal, mekanik gibi alanlarda üst düzey muhakeme yeteneğine sahip olmak ve yaşlarına göre bu alanlarda daha ileri düzeyde olmaktır. Sak (2017) bu çocukların odaklanma sürelerinin akranlarından daha uzun, karşılaştıkları problemleri çözmekte daha yetkin, öğrenme konusunda daha gelişkin olduğunu söylemiştir. Clark (2002) özel yeteneklilerin anlama kapasitelerinin gelişmiş, hafızalarının güçlü, merak düzeylerinin yüksek, çevresel problemlere ilgilerinin yüksek olduğunu belirtir. Ataman (2009) özel yeteneklilerin daha hızlı öğrendiğini ve öğrenme konusunda akranlarına göre daha istekli olduklarını belirtmiştir. Özel yeteneklilerin kelime hazinelerinin daha geniş olması, soyut düşünmelerinin daha hızlı gelişmesi, zaman yönetiminde daha iyi olmaları ve dikkat sürelerinin daha uzun olması diğer önemli özellikleridir. Bunlara ek olarak özel yetenekliler daha esnek düşünebilir, sorunları çeşitli çözüm yollarıyla çözmeyi deneyebilir, görevlerini sorumluluk bilinciyle yerine getirebilirler. Olay ve olgular arasında neden-sonuç bağlantısı kurma ve problem çözmede ise akranlarından daha iyi performans gösterebilirler. Özkan (2013) özel yeteneklilerin okumayı daha erken öğrendiklerini, kelimeleri kullanırken kelimeleri daha uygun yerlere yerleştirdiklerini, sorgulama ve araştırmayı sevdiklerini, hedeflerine ulaşmak için çaba göstermekten kaçınmadıklarını, basit problemler yerine karmaşık problemlerle ilgilenmeyi istediklerini, bilgiyi daha kolay transfer ettiklerini, hafızalarının daha güçlü olduğunu ve mükemmelliyetçi olduklarını belirtmiştir. Davaslıgil (1995) bu çocukların güncel siyasi konulara karşı ilgili olduklarını, olaylarda liderlik gösterme isteklerinin fazla ve yaratıcılıklarının da gelişmiş olduğunu ifade etmiştir.

Çağlar (2004) özel yetenekli bireylerin zihinsel özelliklerini genel olarak şu şekilde ifade etmiştir.

Sorumluluk bilinçleri yüksektir.

Bilgiyi transfer etmek onlar için kolaydır.

Gerçek olan ve olmayan arasındaki farkı kolaylıkla anlarlar.

Kendilerine güvenirlir ve kendilerini iyi ifade ederler.

Karmaşık sorunları çözmeyi severler.

Okumayı kendi başlarına öğrenirler. Erken yaşta konuşurlar.

Görsel ve işitsel hafızaları oldukça iyidir.

Bilmek ve öğrenmek konusunda iştahları yüksektir.

Yaratıcı tasarımlar yapabilirler.

.

2.2.1.2.Özel Yeteneklilerin Sosyal-Duygusal Özellikleri

Sosyal beceri kavramı, kişilerin bulunduğu çevreden olumlu tepkiler almasını sağlayan ve olumsuz tepkileri engelleyebilecek nitelikte davranışlar olarak tanımlanabilir. Bunun yanında bireyin başkalarıyla etkileşimini sağlayabilecek davranışlardır (Şahin, 2002). Eğitimin hedeflerinden biri de insanı sosyalleştirmek ve toplumsal hale getirmektir (Tenekeci ve Dursun, 2019). Sosyal beceriler, çevreye uyumlanarak, etkili iletişim kurarak, kişilerarası çatışmalarla baş edebilmektir (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Sosyal beceriler bireylerin çevresiyle iletişim kurmasında ve sosyalleşmesinde olumlu sonuçlar sağlayan ve öğrenilen davranışlardır (Aral ve Ender, 2011).

Özel yetenekli çocuklar sosyal beceriler konusunda da akranlarından farklılık gösterirler. Akranlarıyla iletişim kurarken kendi zihinsel kapasitesine yakın olanları yeğler ya da kendilerinden yaşça büyük insanlarla iletişim kurmak isterler (Levent, 2011). Özel yetenekliler, yaşıtlarına göre daha fazla yalnızlık, akran zorbalığı, sosyal uyum sorunları yaşarlar (Mısırlı Taşdemir, 2013). Fazla merak, bilgi sahibi olma isteği arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Böylelikle sosyal izolasyon ya da dışlanma durumu yaşayabilirler (Koçal, Kanar, Ermiş, Pınar Kanar, 2009). İlgileri, zekâ ve öğrenme hızları farklı olan bu öğrenciler birbirleriyle sorun yaşayabilirler. Bu da zaman zaman yalnız kalmalarına sebep olabilir (Sezer, 2015). Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçi tutumları, arkadaşlarını küçümsemeleri ya da onlardan üstün performans beklmeleri arkadaşlık kurmalarında sorun yaşatabilir (Bencik ve Metin, 2006). Üstün yetenekli çocukların tez canlılığı, sabırsız olmaları heyecanlarına yenik düşüp bağırarak konuşmaları da sosyal açıdan kabul edilemez davranışlardır (Markusic, 2012). Duygusal açıdan hassasiyet, gelişmiş mizah duygusu, kişisel farkındalık gibi duygusal özelliklere sahiptirler. Yüksek farkındalık ve gözlem yeteneği, sosyal ve çevresel problemlere çözüm bulma gibi sosyal özellikleri bulunmaktadır (Clark, 2002). Bilgen Sivri ve Yıldız (2016) çalışmalarında üstün yetenekli çocukların normal akranlarına göre sosyal becerilerinin daha düşük olduğunu belirlenmiştir.

Özel yetenekli çocukların sosyal beceriler konusunda eksiklik yaşadığını iddia eden çalışmaların yanında bunun tam aksini iddia eden çalışmalar ve görüşler de vardır. Birbirine tam zıt olan bu fikirler bu çocukların sosyal becerilerinin bireysel farklılıklara, çevreye bağlı olduğunu da göstermektedir. Slifer (1987) bu çocukların sosyal ve davranışsal açıdan hiçbir olumsuz özelliğe sahip olmadığını belirtir. Silverman (1993) bu çocukların empati yeteneklerinin gelişmiş olduğunu söyler. Terman (1925), Hollingworth (1942), Munger (1990) Gross (1993) özel yeteneklilerin çevrelerindeki sosyal olaylara karşı ilgili ve hassas olduklarını belirtmişlerdir. Davis ve Rimmy (2003) bu çocukların yer aldıkları gruplarda genellikle lider olduklarını ve politaka yapıcı kişiler olduklarını belirtmiştir. Clark (2002) ve Dağlıoğlu (2015) ise bu çocukların ahlak ve adalet duygularının erken çocukluk döneminden itibaren oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Johnsen (2004) ve Pfeiffer ve Jarosewich (2003) özel yetenekli çocukların problemlerle karşılaştıklarında sebat gösterdiklerini, aşırı konstantre olabildiklerini, sorun karşısında vazgeçmeyip ısrarcı olduklarını, performanslarını en üst düzeyde tuttuklarını belirtmiştir.

2.2.1.3. Özel Yeteneklilerin Dil Özellikleri

Özel yetenekli çocuklar genelde erken yaşlarda okumayı öğrenir ve okuduklarını daha iyi anlarlar. Okuma yaptıkları alanlar oldukça çeşitlidir. Farklı alanlarda okumayı severler ve kelime bilgileri akranlarından daha iyidir. Özel yeteneklilerin dil becerileri genel olarak yaşıtlarından daha iyidir (Clark, 2002). Özel yetenekliler hem alıcı dilde hem de ifade edici dilde yaşıtlarından daha öndedirler (Harrison, 1995; Robinson, Shoure ve Enerson, 2014). Özel yetenekli çocukların konuşmaları oldukça akıcıdır. Aynı zamanda kelimeleri de genellikle doğru yerde kullanırlar (Özdemir, 2010). Okuma konusunda yapılmış çok sayıda araştırma (Akarsu, 2001; Moore, 2005; Swanton, 1984) özel yeteneklilerin okuma noktasında içsel bir motivasyonlarının olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında bu çocukların yaşıtlarından birkaç sınıf daha ileride okurlar. Austin (2011) bu çocukların okula başladıklarında çok hızlı okuma öğrendiklerini söylemiştir. Ataman (2014) birçok özel yeteneklinin okula başlamadan önce okuma öğrendiğini söyler. Özdemir (2010) özel yetenekli bireylerin her yaş düzeyinde diğer insanlara göre daha fazla okuduğunu söyler. Bu bireylerin sözlük, takvim, atlas ve ansiklopedi gibi yazılı ürünleri ilgi çekici bulduğundan bahseder. Erkan Süel'e (2011) göre bu öğrenciler okumaya geçme ve okuma hızı konusunda yaşıtlarından daha iyidirler.

Özyaprak ve Deringöl (2013) özel yeteneklilerin iletişim becerilerine değinmiştir ve onların iletişimlerinin kuvvetli olduğundan ve yaşlarından daha önce iletişim kurduklarından bahsetmişlerdir. Davis ve Rimm (2011) özel yeteneklilerin genellikle yaşlarına göre üç ay kadar daha erken (yaklaşık olarak) konuşmaya başladığını belirtmiştir. Akarsu (2004) özel yeteneklilerin soyut anlamlı kelime kullanma konusunda daha iyi olduklarını söyler. Ataman'a göre (2004) mizah yetenekleri de gelişmiş olduğunu ve espri anlayışlarının iyi olduğunu aktarır. Erişti (2012) özel yetenekli çocukların kendilerini ifade ederken yazılı ifadeyi değil sözlü ifadeyi yeğlediklerini ve sevdiklerini belirtmiştir.

2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi

2.3.1. Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Stratejileri

Araştırmanın bu bölümünde özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretim stratejilerine yer verilmiştir. Gür (2017) ve Leana-Taşçılar (2020) bu stratejileri gruplama, hızlandırma ve zenginleştirme olarak belirlemişken Sak (2017) bunlara ek olarak mentorlük stratejisini de sunmuştur. Çetik (2020) bu stratejileri gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve farklılaştırma olarak; Eker (2020) gruplama, hızlandırma, mentorlük, zenginleştirme ve farklılaştırma olarak; Maba (2019) gruplama, hızlandırma, mentorlük ve zenginleştirme olarak belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere birçok çalışmada farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada ise farklılaştırma yöntemleri olarak gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve mentorlük uygulamaları öğretim stratejileri olarak verilmiştir.

2.3.1.1. Farklılaştırma

Özel yetenekli öğrenciye uygun olmayan müfredatların zorlaştırılması, zenginleştirilmesi, detaylandırılması, hızlandırılması ve esnetilmesi gibi işlemleri barındıran süreçlere farklılaştırma denir (Türkman, 2017). Özel yetenekli çocuklar yetenekli oldukları alana daha fazla katkı sağlayabilmek için farklılaştırılmış içeriklere gereksinim duymaktadırlar (Davaslıgil, 2004). Farklılaştırma, aynı yaş grubunda olan öğrencilerin farklı öğrenme istek ve ihtiyaçları olması durumunda yürütülen öğrenci odaklı ve öğrenciye bilgi, yetenek ve beceri alanlarında katkı sunan öğretim etkinlikleridir (Kulik & Kulik, 1992). Farklılaştırma yapılırken öğrencinin potansiyelini ve akademik başarısını en üst noktaya çıkarmak amaçlanır. Öğretim programlarının içerikleri, öğrenme süreçleri ve öğrenme ürünlerinde farklılaştırma yapılabilir (Tortop,

2015). Farklılaştırma gibi müfredat değişikliği gerektiren çalışmalar oldukça uzun vadeli planlamalar gerektirmektedir. Büyük ekipler sistemli çalışmalarla uzun zaman içinde farklılaştırma yapabilirler. Bunun yanında farklılaştırma uygulamaları öğrencilerin gerçek problemlerde bilgiyi ve stratejileri nasıl kullanacaklarına karar verme noktasında onları destekleyecek nitelikte olmalıdır. Farklılaştırma yaparken öğrencilerin önbilgileri dikkate alınmalı ve neyi bilip bilmedikleri belirlenerek farklılaştırma yapılmalıdır.

Gruplama

Özel yetenekliler özellikleri itibariyle akranlarından farklılaşabilirler. Böyle durumlarda VanTassel-Baska ve Stambaugh'a (2008) göre kendilerine benzeyen ve gelişim özellikleri itibariyle benzerlikler gösteren akranlarıyla ilişkilerini geliştirebilmek için benzer özellikteki zihinsel akranlarıyla aynı grupta olmaya ihtiyaç duyabilirler.

İlgi, kabiliyet ve özel yetenekleri açısından benzer özellikler taşıyan öğrencilerin aynı öğretim ortamında toplanmasına gruplama ismi verilir. Gruplama uygulamaları farklı biçimlerde yapılabilir. Tam ya da yarı zamanlı özel sınıflar, okul içinde alt okullar, okul içinde benzer özellikli çocuklara yönelik sınıflar, derleme sınıflar, ABC sınıflaması bunlara örnek olarak verilebilir (Yağlı, 2011, s.1). Türkiye'de ise destek eğitim odaları ve Bilim Sanat Merkezleri yoluyla özel yeteneklilere yönelik gruplama uygulamaları yapılmaktadır. Böylelikle özel yetenekli öğrencilerin kendilerine benzer özellik ve davranışlara sahip öğrencilerle bir arada olması sağlanarak sosyal ve duyuşsal olarak gelişimleri de sağlanır.

Gruplama uygulaması, özel yeteneklilerin genel eğitim sınıflarında sıkılmasını önlemek ve düzeylerine uygun akademik içeriklerin sunulabilmesi için önerilmektedir (Plucker vd., 2004; Rogers, 2002; Preckel, Götze and frenzel, 2010). Fakat eğitimde eşitlik ilkesinin bozulabileceği düşüncesiyle eleştirilebilmektedir (Slavin, 1990).

Hızlandırma

Hızlandırma, çeşitli uyarlamalar ve değişiklikler yapılarak bir programın olması gerekenden daha erken tamamlanmasıdır. Böylelikle eğitim programının işlenme hızının üstüne çıkılmaktadır (Karasu, 2010). Özel yeteneklilerde hızlandırma, özel yetenekli öğrencinin erken yaşta eğitime dahil olma ya da eğitim programında akranlarından daha üst sınıfta olması olarak tanımlanabilir. VanTassel-Baska ve Brown'a (2000) ve Gür'e (2017) göre bir alanda üst sınıfa kayıt yaptıрма, sınıf atlatma ya da okula erken başlatma

uygulamaları hızlandırmaya örnekler olarak sayılabilir. Bunun yanında ikili kayıt ya da onur sınıfları da bu gruba girer. Levent (2013) ve Stenberg, Jarvin ve Grigorenko (2010)'a göre özel yeteneklilerin hızlı öğrendikleri bilinmektedir. Bu nedenle özel yeteneklilerin sıkılmaları hızlandırma yöntemiyle engellenebilirken kalıcı öğrenmeler de sağlamaktadır.

Hızlandırma uygulaması ile özel yeteneklilerin özel ilgi alanlarını paylaşabileceği, kendi zihinsel düzeylerine yakın bireylerle bir arada olması sağlanır. Böylelikle özel yeteneklilerin erken yaşlarda daha üretken olması mümkün olabilir. Hızlandırma uygulaması yapılırken bireylerin gelişimsel değerlendirmesi titizlikle yapılmalı ve en fazla 1 ya da 2 sınıf düzeyi atlatılmalıdır. Daha büyük atlatmalar yapıldığı takdirde öğrencinin sosyal, duygusal ve fiziksel açılardan problem yaşama ihtimali doğabilir (Cutts ve Moseley, 2004; Bildiren, 2013; Baykoç, 2014).

Zenginleştirme

Bu uygulama; özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim etkinliklerinin proje ve etkinlikler yoluyla zengin hâle getirilmesi durumudur (Sak, 2017). Zenginleştirme uygulamalarında özel yetenekliler akranlarıyla aynı sınıfta olurlar. Bunun yanında öğrenme süreci ve program içeriğinde düzenlemeler yapılır (Ataman, 2004). Zenginleştirme uygulamaları yatay ve dikey zenginleştirme olarak iki farklı şekilde uygulanabilir. Alanında uzman birinin sınıfa getirilerek konuyla ilgili derinlemesine bilgiler vermesi dikey zenginleştirme uygulamalarına girer. Bir konu işlenirken o konuyla ilgili müfredatta yer almayan bir bölümünün araştırma konusu olarak verilmesiyse yatay zenginleştirme örneğidir (Şahin, 2015).

Davashgil'e (1995) göre zenginleştirme uygulamalarında;

- Öğrenciye verilen bilgiler daha karmaşıktır,
- Öğrencinin öğrenmesi gerekli olan bilgi ya da materyal daha yoğundur,
- Kazanımlar normale göre daha hızlı biçimde verilir,
- Bireyler kendi sınıf düzeyleri ve akranlarının aldığı eğitimin ilerisinde bir eğitim görürler ve yer aldıkları etkinlikler daha zorlayıcıdır.

Mentorlük

Bu yöntemi danışmanlık olarak da adlandırabiliriz. Bu uygulama ile alanında bilgi sahibi ve deneyimli kişilerin kendinden daha az bilgili ve deneyimli kişilere yol

göstermesi ve amaçlarına ulaşmada ona destek olması sağlanabilir. Mentorü olanların mentorü olmayanlara göre daha başarılı olduğu söylenebilir. (Özbay, 2013; Stenberg, Jarvinve Grigorenko, 2010). Mentor sözcüğü, mitolojide yer alan Odeyesus'un oğlu Telemakus'un eğitimini yürüten ve hocalığını yapan kişinin isminden gelmiştir (Tortop, 2015). Özel yeteneklilerin sosyal, duygusal ve akademik olarak gelişimlerine katkı sunmak mentorlüğün ana amacıdır (Siegle, 2005). Mentorleriyle daha sık görüşen öğrencilerin az görüşenlere göre akademik olarak daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Mentorü olan özel yeteneklilerin daha başarılı olduğu bilinse de her özel yeteneklide bu sistem işe yaramamaktadır (Sak, 2017). Bilim ve Sanat Merkezlerinde her öğrenciye atanmış bir danışman bulunmaktadır. Ancak bu danışmanlar her eğitim öğretim yılında değişmektedir. Ancak kısa süreli mentorlük çalışmalarında etkili bir iletişim kurulması açısından bu sürenin daha uzun tutulması daha faydalı olabilir.

2.3.2. Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Modelleri

2.3.2.1. Maker Müfredat Farklılaştırma Modeli

June Maker tarafından geliştirilen bu model özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu modele göre müfredatta sadece nicelik değil nitelik de farklılaştırılır. Tortop'a (2015) göre göre müfredat farklılaştırılırken dört unsurda çalışmalar yapılır. Bunlar içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır.

Sak'a (2017) göre içerikte temalar halinde verilen bilgiler disiplinlerarası olmalıdır. Bilgiler karmaşık, zor ve soyut olmalıdır. Hangi yetenek alanı geliştirilecekse o alandan kişilerin biyografileri verilebilir. Süreçte ise üst düzey düşünme becerileri kazandırılır. Bu beceriler kazandırıldıktan sonra birey bu becerileri gerçek hayat problemlerinde kullanılırsa bu da ürün olur. Özel yetenekli bireyin ürettiği ürün yetişkin birinin ürettiğine yakın olmalıdır. Öğrenme ortamı ise fikirlerin hoş karşılandığı ya da onlara toleranslı davranıldığı, sınıf ikliminin yargılayıcı olmadığı, çalışma gruplarının sürekli değişkenlik gösterdiği, öğretmenin tek karar verici ya da otorite gibi davranmadığı yani öğrencinin bağımsız olduğu yerler olmalıdır. Dolayısıyla öğrenme ortamı boyutunda fiziksel değil daha çok psikolojik etmenlerin ele alındığı söylenebilir.

2.3.2.2. Purdue Modeli

Temel amacı özel yeteneklilerin yaratıcı düşünme ve liderlik becerilerini, zihinsel

kapasitelerini, özgüvenlerini ve bağımsız çalışmalarla öz-düzenleme becerilerini geliştirmek olan bu model Purdue Üniversitesi'nde 1973 yılında Feldhusen, Linden ve Ames tarafından oluşturulmuştur (Feldhusen ve Kolloff, 1986). Bu modelin temeli 'Purdue Yaratıcı Düşünme Programı' ile atılmıştır. Bu program dahilinde yaratıcılıkla ilgili deneysel çalışmalara bile yapılmış ve 1973'e gelindiğinde 'Üç Aşamalı Purdue Modeli' yaratılmıştır.

Purdue Üç Aşamalı Model'de ilk aşama konuyu öğrenmek, ikinci aşama grup etkinlikleri yapmak ve üçüncü aşama bireysel proje geliştirmek üzerine kurgulanmıştır. İlk olarak ilköğretim kademesindeki yetenekli öğrenciler üzerinde denenen model ilerleyen yıllarda üniversite öğrencileri üzerinde de denenmiştir (Feldhusen, 1980; Altıntaş, 2009). Bu modelde amaç öğrencilerin kendi öğrenme ve çalışma hızlarına uygun öğrenme etkinlikleri sunmak ve onların düşünme becerilerinin gelişimini sağlamaktır.

Purdue Üç Aşamalı Modeli, birbirinin devamı olan üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaları şöyle sıralayabiliriz (Çepni vd., 2002; Ünlü, 2008; Altıntaş, 2009).

1. Ayırıcı ve Bütünleştirici düşünme,
2. Yaratıcı Problem Çözme Teknikleri,
3. Bağımsız Proje Çalışması

Ayırıcı ve bütünleştirici düşünme aşamasının amacı, öğrenilen konuda uzmanlaşmak ya da bu konudaki temel bilgi ve becerilere sahip olmaktır. Bu aşamada bireyselleştirilmiş eğitim yapılır. Bu yüzden eğitimci konuya özgü eğitim materyalleri tasarlar ancak konuya doğrudan dahil olmaz. Eğitimci bu aşamada bir rehberdir (Kutlu, 2013).

Yaratıcı problem çözme basamağında öğretmen, öğrencilerin farkındalıklarının olduğu problemleri açığa çıkarmalarına yardımcı olur. Belirlenen problemler üzerine fikirler ortaya atılır, tartışılır. Küçük gruplarla problemler üzerinde çalışılır, problemlere çözümler üretilir. Bu basamakta grup çalışmalarlarıyla küçük proje çalışmaları vardır. Bağımsız proje çalışması aşamasında ise öğrencilerden derinlemesine araştırmalar yapmaları beklenir ve gerçek problemlere yönelik çözüm projeleri üretmeleri istenir (Karakulak, 2019). Proje aşamasında öğrencilerin hem üst düzey bilişsel becerileri

kazanması hem de bağımsız çalışmalarını uygulamaya döndürmesi amaçlanır (Altıntaş ve Özdemir, 2012). Moon'a (2002) göre bu aşama öğrencilerin daha önce kazandıkları beceri ve bilgilerin gerçek yaşamda yer alan problemlere uyarlandığı bireyselleştirilmiş proje aşamasıdır. Üç aşamadan oluşan Purdue Modelinin ilk iki aşamasını düşünürsek bu ilk iki aşamanın üçüncü aşama kullanılması gereken bilgi ve beceri alt yapısını hazırladığını söyleyebiliriz.

2.3.2.3. *Izgara Modeli*

Izgara modeli; içerik, süreç ve ürün bileşenlerini içeren bir modeldir. Öğrenme amacı belirlenerek bu üç bileşenin farklılaştırılmasıyla uygulanır (Kaplan, 1986). Sak (2017) ve VanTassel-Baska ve Brown (2000)'a göre içerik boyutunda özel yetenekli öğrencilerin dikkatini çeken ya da onlara ilginç gelen konular belirlenir. Konular seçilirken belirli temalardan faydalanılır. Bu temaların araştırma yapmaya değer olması ve birçok disiplinle çalışılabilir olması önemlidir. Konu derinleştirilmeli ve bireyselleştirilmelidir. Süreç boyutunda ise yaratıcılık, analitik düşünme, problem çözme gibi düşünme beceriler kullanılır. Ürün ise içerik ve süreç boyutu sonucunda ortaya çıkanların aktarılmasıdır. Öğrenmenin iletişime dönüştürülmesi de denebilir. Bu bölümde daha önce öğrenilmiş bilgiler sunumlarla, tartışmalarla diğer insanlara aktarılır.

2.3.2.4. *Üyep Müfredat Modeli*

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) Müfredat Modeli, Anadolu Üniversitesi'nde geliştirilmiş ve Prof. Dr. Uğur Sak tarafından şekillendirilmiştir. Hızlandırma ve zenginleştirme uygulamalarının karışımı olarak şekillenen model kendine özgü düşünme becerileri içerir. Yaz tatilleri ya da hafta sonu gibi zamanlarda eğitim verilen bu modelde genel olarak okul sonrası zamanlarda eğitim verilmektedir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik bu model üniversite tabanlı bir modeldir. Sak'a (2017) göre ÜYEP müfredat modeli üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar yaratıcı yetenek, analitik yetenek ve pratik yetenektir. Bu üç ana bileşen altında ise 44 adet yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisine ait kazanım vardır.

2.1.4.5. *Renzulli Okul Geneli Zenginleştirme Modeli*

Bu model, yaratıcı ve üretken bireylerin geliştirilmesini amaçlar. Bunu yaparken hızlandırma, daraltma, farklılaştırma, zenginleştirme gibi yöntemleri kullanır (Reis ve Renzulli, 2010). Modeli, Renzulli (1977) tarafından ortaya atılmıştır. Bu modelde üç tip etkinlik bulunmaktadır. Akkaş ve Tortop'a (2015) göre bu modelde üç farklı etkinlik ya da

zenginleştirme vardır: Birinci tip zenginleştirmede genel müfredat ya da programlarda yer almayan etkinlikler yapılır. Öğrencilerin ilgilerinin belirli konulara yönlendirilmesi amaçlanır. İkinci tip zenginleştirmede öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Üçüncü tip zenginleştirmeyse bireysel çalışma yapılan evredir. Bunun yanında bu aşamada kaynak kullanımı, zaman yönetimi gibi beceriler geliştirilir.

2.3.2.6. Paralel Müfredat Modeli

Paralel Müfredat Modeli 2002 yılında Renzulli, Kaplan, Leppien, Burns ile Purcell tarafından geliştirilmiştir. Modelin amacı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermektir. Bu modelin dört temel boyutu vardır: çekirdek müfredat, bağlantılar müfredatı, uygulamalar müfredatı ve farkındalık müfredatı.

Çekirdek müfredat, temel ya da genel müfredat isimleriyle de anılır. Bu müfredat ulusal eğitim sistemlerini ana müfredat ve kazanımlarını temele alır. Temel müfredatın amacı uzmanlık kazandırmak amacıyla bir alana özgü temel bilgi ve beceriyi kazandırmaktır. Bu müfredat bir disiplindeki temel ilkeler, kavramlar ve becerilerin üzerine yapılandırılır. O disiplinde çalışan uzmanlar o alana özgü önemli konuları belirlerler öğrenme çıktılarını edindirebilecek şekilde organize ederler.

Bağlantılar müfredatı ise çekirdek müfredatta edinilen temel ilke, bilgi ve kavramları farklı durumlarda kullanımlarını, farklı durumlara transfer etmelerini amaçlar. Bunun yanında öğrencilerin bir alanda öğrendikleri temel bilgi ve kavramları başka alanlarda nasıl kullandıkları da anlaşılmalı çalışılır. Temel müfredatta yer verilmeyen ilke ve bilgiler de bu müfredatta verilebilir.

Uygulamalar müfredatında öğrencilerin bir alanda uzman gibi düşünmesi, davranması ve çalışması beklenir. Bir alanda uzman gibi araştırmalar yapması, etik kurallara dikkat etmesi, alanın doğasını incelemesi de bu müfredatın kazanımları içindedir. Eldeki bilgi, beceri ve davranışların uygulamaya dökülmesi bu müfredatta sağlanır. Bir nevi ustalığa geçiş aşaması da denebilir.

Farkındalık müfredatının amacı ise öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır. Bunu yaparken bir disiplinde sahip olduğu bilgi ve beceriyi başka disiplinindeki bilgi ve becerileri karşılaştırmalarını ister (Sak, 2017)

2.3.2.7. Müfredat Daraltma Modeli

Bu modelde kazanımlar ya da etkinlikler atılarak eğitim süresi kısaltılır ya da bu kazanımlar yerine daha yüksek düzeyde zor kazanımlar atanır (Reis ve Renzulli, 1978). Sak'a (2017) göre bu modelle öğretimdeki gereksiz tekrar çıkarılmış olur. Bu model üç basamaktan oluşur.

Sak'a (2017) göre birinci basamakta hangi kazanımların çıkartılması ya da değiştirilmesi gerektiğine karar verilir. İkinci basamakta ilk olarak programa dahil edilecek özel yetenekli öğrenciler belirlenir. Bu noktada performans değerlendirmesi ya da yetenek ölçümü yapılabilir. Ardından özel yeteneklilerin düzeylerine uygun ders içeriği ve kazanımlar belirlenir. Bu kazanımlar belirlenirken öğrencilere ünite ön testleri uygulanır. Böylelikle öğrencilerin konulardaki düzeyleri belirlenmiş olur ve buna göre öğretim etkinlikleri düzenlenir. Bu noktada süreç hakkında öğrenci de bilgi sahibi olmalıdır. Gerekirse ünitenin ne kadar süreceği öğrenciyle birlikte kararlaştırılmalıdır. Son aşamada zaman çizelgeleri hazırlanarak planlama yapılır, ders materyalleri ve kitapları hazırlanır ya da temin edilir. Bu daraltmayla birlikte tasarruf edilen zamanda öğrenciler ilgi duydukları konulara yönlendirilmelidirler. Konferanslar, seminerler ya da çeşitli araştırmalar yoluyla bu zaman değerlendirilebilir.

2.3.2.8. Entegre Müfredat Modeli

Entegre Müfredat Modeli özel yeteneklilerin sadece zihinsel değil duyuşsal becerilerini de göz önünde bulundurarak oluşturulmuş bir modeldir. Hızlandırılmış konular, üst düzey düşünme becerileri, derin ve karmaşık içerikler, soyut ve disiplinlerarası konular, gerçek hayat problemleri bu modelin temel özellikleridir (VanTassel-Baska ve Brown, 2000). Bu modelde birbiriyle ilişkili üç boyut mevcuttur. Bunlar ileri içerik, süreç-ürün ve epistemolojik kavram boyutlarıdır (Sak, 2017).

İleri içerik boyutunda hızlandırma uygulamaları yapılarak üst sınıflardaki konular işlenir. Uzmanlar ve öğretmenler bu noktada çalışmalar yaparak söz konusu sınıf düzeyinin daha üst düzeyindeki konular için içerikler üretirler. Bunun dışından öğrencilerin akademik düzeylerini belirlenerek gruplamalar yapılır. Çeşitli müfredat daraltmaları da yapılabilir. Süreç-Ürün boyutunda ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilimsel ve sosyal araştırmalar yapmaları sağlanır. Öğrencilerden

gerçek ve nitelikli ürünler beklenir ve bu aşamada işbirlikçi öğrenme de kullanılabilir. Epistemolojik kavram boyutunda öğrenciler temel kavram, fikir ve ilkelerle karşı karşıya gelirler. Büyük konular ele alınarak öğrencilerin derin öğrenmeler elde etmesi amaçlanır (Sak, 2017).

Bu modelin var olan müfredatları farklılaştırmaya yaradığı unutulmamalıdır. Yani bu modelin kendisi bir müfredat değildir. Bu model öğrenme etkinliklerine teorik bir temel oluşturur. Bu modeli uygulayacak öğretmenlerin uygulama öncesinde çok yoğun eğitimler almaları gerekmektedir (Sak, 2017).

2.3.2.9. Otonom Öğrenme Modeli

Otonom ya da diğer ismiyle özerk öğrenme modeli, öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerinin geliştirildiği ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir öğrenme modelidir. Holec'e (1980) göre otonom öğrenme, öz yönetimdir ve bir öğrenme biçimidir. Confessore'a (1992) göre otonom öğrenme dört unsur meydana gelmesiyle oluşur: öğrenmeye yönelik istek, öğrenci girişkenliği, öğrenci becerikliliği ve öğrenci sebatıdır. Betts'e (1985) göre bu modelde beş boyut yer alır ve bunlar yönlendirme, bireysel gelişim, zenginleştirme, seminer ve derinlemesine öğrenmedir.

Uyum- Oryantasyon	Bireysel Gelişim	Zenginleştirme	Seminer	Derinlemesine Öğrenme
•Özel Yetenekliği Anlama •Grup Oluşturma •Okul Olanaklarının Tanıtımı	•Bireysel Öğrenme •Kariyer Gelişimi •Organizasyon Becerileri	•Keşfetme •Sosyal Aktiviteler •Araştırma •Geziler	•Probleme Dayalı •İlgiye Dayalı •Geleceğe Dayalı	•Mentorlük •Bireysel ve Grupla Projeler •Sunum •Değerlendirme

Şekil 1. Otonom Öğrenmenin Boyutları

Van Tassel-Baska ve Brown'a (2000) göre bu model farklı yaş ve özellikte kişilere uygulanabilmektedir. Ancak Van Tassel-Baska ve Brown, hızlandırma boyutu olmadığından bu modeli eleştirmişlerdir (Van Tassel-Baska ve Brown, 2000).

Bilim ve Sanat Merkezlerinde sırasıyla uygulanan program basamakları uyum, destek, bireysel yeteneklerin fark ettirilmesi, özel yeteneğin geliştirilmesi ve proje

basamaklarının Otonom Öğrenme Modeli'nde yer alan öğrenmenin beş boyutuyla uyumlu olduğu söylenebilir.

2.3.2.10. Türkiye'de Uygulanan Bilsem Modeli

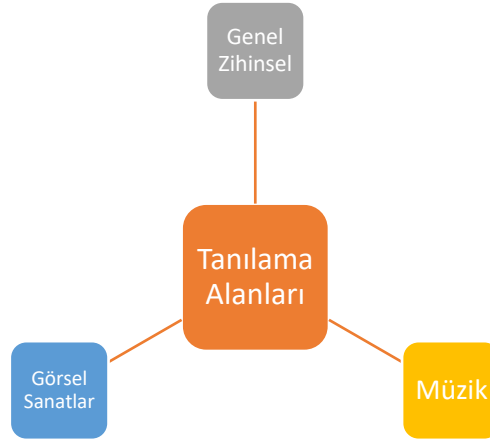
Bilim ve Sanat Merkezleri özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretim gördüğü Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde yer alan özel eğitim kurumlarıdır. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde (MEB, 2022) Bilim ve Sanat Merkezleri 'Örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere açılan özel eğitim kurumlarıdır' biçiminde tanımlanır. Aynı yönergede Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçları Madde 6'da ifade edilmiştir.

MADDE 6 – (1) Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda BİLSEM'de sunulan eğitim hizmetleri ile özel yetenekli öğrencilerin;

- a) Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmesi,
- b) Ülkesinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi,
- c) Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetiştirmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları,
- ç) Yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları,
- d) Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözmeye, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır.

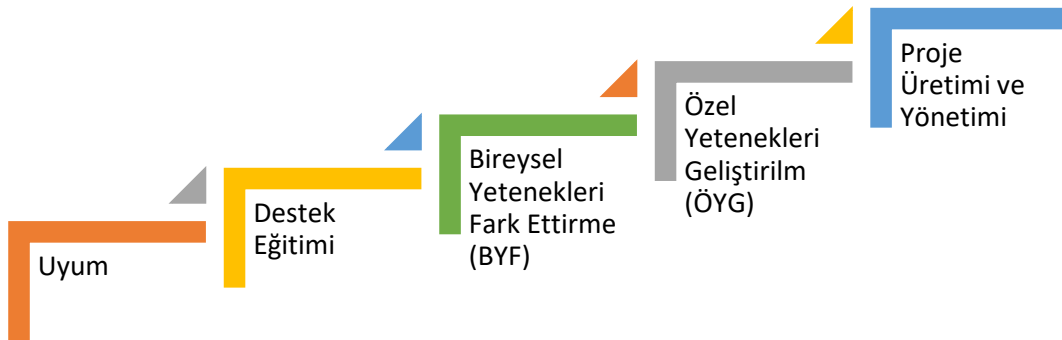
Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görecektik özel yetenekli öğrenciler tanımlarken öncelikle grup taraması ardından bireysel değerlendirme uygulanır. Sadece grup taraması aşamasını geçebilen öğrenciler bireysel değerlendirmeye hak kazanır. Grup taramasına girecek öğrenciler, okullarda kurulan komisyonlar tarafından belirlenir. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri en fazla iki yetenek alanından bireysel değerlendirmeye katılabilirler.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde şu üç alanda öğrenci tanılanır:



Şekil 2. Bilsem Öğrenci Tanılama Alanları

Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler haftanın 6 günü -örgün öğretim dışındaki vakitlerde- Bilsem’de öğrenim görebilmektedirler. Hafta içi genellikle örgün öğretim dışındaki akşam saatlerinde, hafta sonu ise cumartesi günleri sabahdan akşama kadar eğitim ve öğretim sürmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğretim etkinlikleri genellikle küçük gruplarla yürütülürken gerekli durumlarda bireysel öğretim de yapılabilmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine (MEB, 2022) göre Bilim ve Sanat Merkezlerinde sırayla ilerleyen 5 basamaklı eğitim programı bulunmaktadır: Uyum, Destek Eğitimi, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ve Proje Üretimi ve Yönetimi programları.



Şekil 3. Bilsem Genel Zihinsel Tanılama Alanındaki Öğrencilere Yönelik Eğitim Programı Basamakları

Uyum program Bilim ve Sanat Merkezine yeni kayıtlanan öğrencilerin merkeze

uyumunu kolaylaştırmak ve öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmak için yürütölen programdır. Uyum program en fazla iki ay sürebilir ve toplamda 40 ders saatini aşamaz. Bu süreçte öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerini tanınması ve anlaması beklenir.

Destek eğitim programında öğrenciler 2 ya da 3. Sınıfta Bilim ve Sanat Merkezine kayıtlandıysa en az 2 eğitim ve öğretim yılı bu programda öğretimlerini yürütörlörlö. Bu iki yıllık sürenin ilk senesi öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Ancak öğrenci 4. sınıfta kayıtlandıysa Destek eğitimi süresi 1 sene sürmekte ve dersler daha çok branş öğretmenleri tarafından okutulmaktadır.

Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme program 5. sınıf düzeyinden başlamak şartıyla iki eğitim ve öğretim yılı sürer. Bu iki yıllık süre içerisinde öğrenciler toplamda 16 dersi almak durumundadır. Öğrenciler bu süreç içerisinde kendi ilgi ve yetenek alanlarına yönelik olan ders ya da dersleri belirlerken öğretmenler de öğrencilerin hangi derslere daha ilgili ve yetenekli olduklarını gözlemlerler. Bu programda amaç öğrencinin özel yetenek alanını keşfetmesidir.

Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi program 7. sınıf düzeyinden başlamak şartıyla iki eğitim ve öğretim yılı sürer. Bu programda öğrencilere bir önceki programdaki ilgi ve başarı durumlarına göre 2 ders okutulur. Öğrenciler bu programda ilgili ve yetenekli oldukları alanda daha derinlemesine bilgi sahibi olur, bu alana yönelik yeteneklerini geliştirirler.

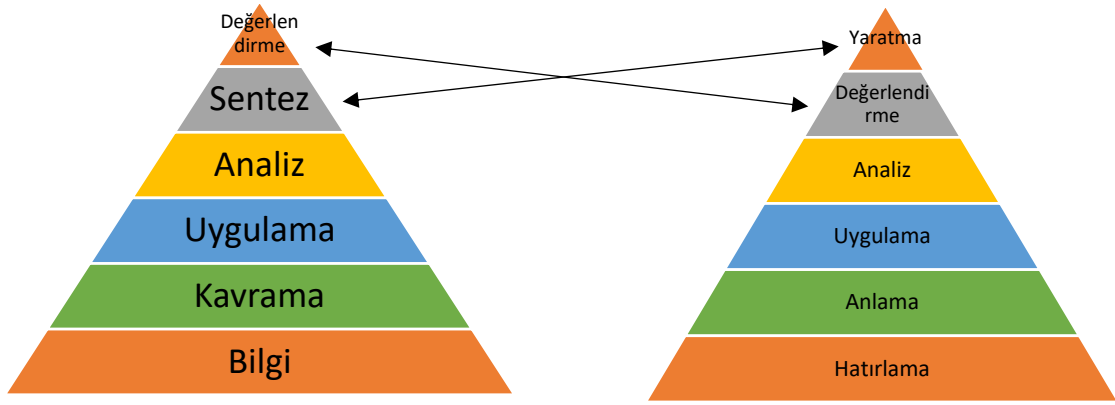
Proje program 9. sınıf itibariyle başlamakta ve dört eğitim öğretim yılı sürmektedir. Bu dört eğitim ve öğretim yılı boyunca öğrenciler istedikleri bir alanda projeler üretirler. Bu projeler araştırma ya da tasarım projeleri olabilir.

Görsel sanatlar ve Müzik alanlarında ise Destek programı ve Bireysel Yeteneklerin Fark Ettirilmesi (BYF) programı bulunmamaktadır. Bu alandaki öğrenciler Uyum programından sonra doğrudan Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi (ÖYG) programına başlarlar.

2.4. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Üst düzey düşünme, ilk olarak Bloom Taksonomisi'yle birlikte gündeme gelmiş becerilerdir. Bloom'un 1956 yılında eğitimin hedeflerini sınıflandırdığı çalışmasında bir taksonomi oluşturmuştur. Bloom (1956) bu taksonomide bilgi, anlama-kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını taksonomide yer vermiş ve bunları öğrencinin eğitimde kazanabileceği beceriler olarak belirtmiştir. Bu taksonomide yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerilerini ifade etmekteydi. Ancak Bümen'e (2006) göre eğitimde yaşanan gelişmeler ve taksonominin üst düzey bilişsel beceriler açısından yetersiz kaldığının düşünülmesiyle taksonominin yenilenmesine karar verilmiştir. Bloom Taksonomisi, Krathwohl ve Lorin W. Anderson' un çalışmalarıyla 21. Yüzyıl öğretmen ve öğrenci gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmiştir. Özdemir, Altıok ve Baki'ye (2015) göre taksonomi yenilendikten sonra hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla hem basamakların kendisinde hem de basamakların sıralamalarında birtakım değişikliklerin olduğu görülmektedir.

Özgün taksonomi tek boyutlu bir yapıdadır. Ancak yenilenmiş taksonomi bilgi ve bilişsel süreç isimli iki boyuttan oluşmaktadır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin dikey boyutunda bilgi, yatay boyutunda bilişsel süreçler bulunmaktadır (Anderson & Krathwohl 2001). Bilişsel süreçler içinde yer alan yaratma basamağı ilk taksonomi ve yenilenmiş taksonomi arasındaki önemli farklardan biridir. Bloom taksonomisi ürün öncelikli çağdaş eğitim modelleri amaçlarına hizmet etmesi amacıyla düzenlenmiş olabilir. Bunun yanında toplumlar, bireylerin yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini öncelik haline getirmiş ve eğitim programları çıktılarının da bu beklentiler içinde gerçekleşmesini sağlamışlardır. Bloom taksonomisi yenilenmiş haliyle daha geniş bir kitleye uygun hale getirilmiş. Özgün taksonomi daha çok yükseköğretim öğrenci ve kurumlarının beklentilerine yönelikken yenilenmiş taksonomi daha küçük yaş gruplarına da yönelik olarak hazırlanmıştır.



Şekil 4. Özgün ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Yen ve Halili'ye (2015) göre üst düzey düşünme becerileri alanyazında geniş bir alana yayılmıştır. Bloom Taksonomisi'nin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve üstbilişsel düşünme gibi çeşitli isimlendirmeler üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilir (Yen & Halili, 2015). Üst düzey düşünme daha önce karşılaşılmamış bir problemin üstesinden gelme ve üstün özelliklerin bir kombinasyonu olarak tanımlanır (Farr, 2010). Üst düzey düşünme, problem çözebilme, yaratıcı düşünebilme, analiz ve sentez yapabilme becerilerinin kullanılması sayesinde ortaya çıkar (Üstünoğlu, 2006).

Öğrencinin merkeze alındığı yaklaşımlarda öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini üst düzeye taşımak hedeflenmektedir. Zihinsel becerilerin merkezi ise düşünme ve sorgulamadan oluşmaktadır. Düşünme ile sorgulama, öğrencinin zihinsel becerilerini harekete geçirir; problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirir. Böylelikle yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve öğrenmeyi öğrenme gibi üst düzey düşünme becerileri gelişir (Güneş, 2012, s. 128). Üst düzey düşünmeyle ilgili uzman görüşlerine göre bu beceriler önceden öğrenilmiş bilgilerin doğrudan hatırlanarak kullanılması değildir. Üst düzey düşünme, yeni durumlarla karşılaşıldığında, bilginin düzenlenebilmesi ve kullanılabilmesidir (Ödemiş, 2019). Üstünoğlu'na (2006) göre üst düzey düşünme, bilgiyi kavrarken, kullanırken ve yeni durumlara aktarırken problem çözebilme, analiz ve sentez yapabilmek becerilerini kullanmak gereklidir (Üstünoğlu, 2006). Üst düzey düşünme, ilk kez karşılaşılmış problemlerin üstesinden gelmektir (Farr, 2010). Zengin'e (2018) göre üst düzey düşünme becerileri yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme ve karar vermedir. Köksal (2020) ise üst düzey düşünme becerilerini

yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve mantıklı düşünme olarak sıralar. Lewis ve Smith (1993) ise üst düzey düşünmeyi tanımlarken problem çözme ve eleştirel düşünmenin çok sık olarak birbirlerinin yerine kullanıldığını ve kısa bir zaman öncesine kadar üst düzey düşünmeden kastedilenin eleştirel düşünme ve problem çözme olduğunu söylemişlerdir.

Üst düzey düşünme becerisi kavramı psikoloji ve eğitimi alanı dışında da birçok alanda kullanılmaktadır. Bu alanlarda yapılan araştırmalarda bilişsel yöntemlerden problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, mantıksal sonuçlandırma, bağımsız düşünme, soyutlama, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi içeren konuları ele almaktadır (Harrington, 2014).

Alanyazın incelendiğinde üst düzey düşünme becerileriyle ilgili net bir tanım olmadığı görülmektedir. Özer, Akkaya, Ertekin ve Köksal (2018) araştırmalarında üst düzey düşünme becerilerinin zekâ ile karıştırıldığını belirtmişlerdir. Bloom'un taksonomisinde son üç basamak olan analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey düşünme becerileri olarak ele alınırken zamanla problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme, mantıksal düşünme gibi beceriler de üstü düzey düşünme becerileri içinde gösterilmiştir (Farr, 2010). Bununla birlikte bazı düşünme becerilerinin ortak paydada yer aldığı ve 21. Yüzyıl düşünme becerileri olarak ifade edildiği de görülmektedir. Bu araştırmada birbirinden farklı tanımlar içinde sıklıkla ortak olarak vurgulanan yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

2.5. Özel Yetenek ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

2.5.1. Özel Yetenek ve Yaratıcı Düşünme

Etimolojik olarak yaratıcılık kelimesini incelemek gerekirse kelimenin 'create' eyleminden ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kelime bir şey üretmek, yapmak ya da ortaya çıkarmak, anlamlarıyla kullanılabilir (Glaveanu ve Kaufman, 2019). Günümüzde kültürlerin ortak bir mirası niteliğine ulaşan yaratıcılığın, çok yönlü olduğu ve tarihi süreçlerde etkisinin olduğu düşünülmektedir (San, 2004). Yaratıcılık, sonucunda kullanışlı ve yeni bir yaratım meydana getiren içsel bir süreçtir (Uzun, Bozkurt ve Erdoğan, 2011). Yaratıcı düşünme kavramı, geçmişten günümüze kadar çok yönlü bir kavram olarak ele alınmıştır. Bazı yazarlara göre yaratıcı düşünme ortaya konan üründür, bazılarına göre düşünme süreçleridir, birtakım yazarlar da yaratıcı düşünmenin bir tür

kişilik yapısı olduğunu belirtirler (Öncü, 2003). Yaratıcı düşünme, bireylerin bir fikri veya ürünü değiştirme, farklı ortamlarda yeni biçimleriyle kullanma ya da kendi fikirlerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler üretme, olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilme, küçük de olsa birtakım buluşlar yapabilmesidir. Fikirleri ayrıntılı biçimde üretme, sorunlara benzersiz çözüm yolları bulma, farklı bakış açıları geliştirme ve olay, durum ve fikirler bütünsel bakabilme gibi alt beceriler içerir (Bal, 2014). Runco ve Jaeger (2012), araştırmalarında yaratıcılıkla ilgili tanımları incelemişler ve orijinallik ile etkililiğin yaratıcılık için gerekli olduğu kanaatine varmışlardır. Ortaya çıkan ürün orijinal olsa bile işe koşulduğu anda etkili değilse yaratıcı düşünmeden bahsedemeyiz. May (2016) ise yaratıcılığı toplumsal düzlemde ortaya çıkan yenilik ve değişime ayak uydurmak biçiminde tanımlamış ve bunun yaşamsal bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Çakmak'a (2010) göre yaratıcı düşünme geliştikçe karar verme ve problem çözme becerileri de gelişmektedir. Yavuzer'e (1994) göre yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek önemlidir ve öğrencilerin bu potansiyellerini ortaya çıkarmak için bu bireyler eğitimle desteklenmelidir.

Yaratıcı düşünme rastgele gelişen bir düşünme biçimi değildir. Çoğuz zaman belirli aşamaları takip ederek sonuca varılır. Ancak bu aşamaları yaşayan birey bunu bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olarak yürütür. Yaratıcı düşünmenin aşamaları genellikle şöyle ifade edilir (Bentley; 1999; Stanko, 2001; Yavuzer, 1994; Yıldırım, 1998):

Hazırlık (Keşif) Evresi: Problemin tanımlandığı, problem için gerekli gözlemin yapıldığı, materyalin toplandığı aşamadır.

Kuluçka Evresi: Gerekli gözlemler yapıldıktan, materyal toplandıktan sonra başka işlerle meşgul olunur. Günlük hayat kaldığı yerden devam eder. Çünkü bazen bilinçaltında çözüm önerileri oluşur. Bu aşamada konu hakkında dalgınca ya da derinlemesine düşünceler olabilir.

Aydınlanma (İçe Doğuş) Evresi: karşılaşılan sorunun çözümü bir anda zihinde canlanır. Probleme yönelik ilginç bir çözüm, şaşırtıcı bir yaklaşım burada ortaya çıkar. Yaratıcı düşünmenin en heyecanlı aşamasıdır.

Değerlendirme (Çözüm) Evresi: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan çözüm önerileri bu aşamada test edilir. En fazla sabır ve cesaret gerektiren aşamadır. Çözümlerin nihayete ermediği durumlarda yeni çözümler üretmek gerekmektedir. Sternberg ve Grigorenko, (2000) yaratıcı düşünmeyi eğitimin yapılabilmesi için şunların gerekliliğinden

bahsetmiştir.

- Problemin eksiklerini belirleme, problemi yeniden tanımlama
- Çözümüne yönelik varsayımlar üretme, bu varsayımları sorgulama
- Çok sayıda çözüm üretmeye yeşvik etme
- Uygulama sırasında oluşacak engelleri tanımlama, bunlara çözüm üretme
- Risk alabilme
- Şüpheli olma
- Sorun ve belirsizliklere karşı tahammüllü olabilme
- Olumsuz görüşlere karşı tahammül gösterme
- Öğretmenin yaratıcı becerileriyle model olabilmesi
- Öğrencilerin birbirlerine model olabilmesi

Guilford (1959) yaratıcı düşünme becerisini akıcılık, esneklik, orijinallik, zenginleştirme bileşenleri olarak ortaya koymuş ve Torrance (2002) da bu kavramı tanımlamıştır. Akıcılık kavramı bir konuda belirli bir sürede olabildiğince fikir üretmedir. Esneklik kavramı ise aynı konuda üretilen fikirlerin çeşitliliğidir. Orijinallik kavramı fikirlerin sıradışı, benzersiz ya da herkes tarafından üretilmeyecek olmasıdır. Zenginleştirme kavramı detayların çokluğunu ifade eder. Başlıkların soyutluğu ürünlere verilen başlıkların ürünleri soyut ifadelerle anlatma gücüdür. Yaratıcı kuvvetler listesi ise bu beş alt boyuta ek olarak verilen ikramiye puanlardır.

Terman'ın 1900'lü yılların başında yaptığı üstün zekâ tanımı sadece IQ puanı ile ifade edilse de özel yeteneklilik tanımlarında yaratıcılık kavramı zamanla temel kavramlardan biri hâline gelmiştir. Marland Raporu'nda (1972) özel yetenekli çocukların yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler oldukları vurgulanmıştır. Sternberg'in (1985) Başarılı Zekâ Kuramı'nda oluşturduğu zekâ kuramında zekâ; analitik, yaratıcı ve pratik olarak üç bölüme ayrılmıştır. Schiever ve Maker (2003) da IQ puanının özel yeteneği açıklamada yetersiz kaldığını belirtmiştir. Özel yeteneği açıklamada Üç halka kuramında özel yetenekliler tarif edilirken ortalama üstü yetenek, üstün yaratıcılık ve yüksek görev anlayışı özelliklerine sahip bireyler olduklarından bahsedilmiştir (Renzulli, 1986). Yaratıcı-üstünlük özel yetenekliliğin olması gereken özelliklerinden biridir (Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011). Özel yetenekliler yaratıcılık yönü güçlü çocuklardır (Ataman, 2004; Davis 2006). Ancak Yaratıcılık doğuştan gelse ve her insanda bulunsa

da bazen körelebilir. Bu beceri özel programlarla geliştirilebilmektedir (Sungur, 1997). Yaratıcılık geliştirilirken fikirlerin rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlar sunulması önemlidir. Yeniliğe destek vermek, farklılığa tahammül göstermek, takdir etmek, yaratıcı düşüncenin gelişmesine katkı sunar (Öztürk, 2001). Öğrencilerin sürekli değişiklik gösteren dünyaya ayak uydurabilmeleri için yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017). Günümüzde zekâ sayılar ve bunların sınıflanmasından ibaret değildir. Yetenek, potansiyel, yaratıcılık ve çalışma motivasyonu ön plana çıkan kavramlardır.

Özel yetenekli bireyler tanımlanırken sıklıkla “yaratıcılık” vurgusu yapıldığı görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisiyle yaratıcılık kavramları birbiriyle son derece sıkı ilişkiler içerisinde olan kavramlardır. Millî Eğitim Bakanlığı (2020) Bilim ve Sanat Merkezleri için Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temeline aldığı düşünme becerilerinden birinin yaratıcı düşünme becerisi olduğu bilinmektedir.

2.5.2. Özel Yetenek ve Yaratıcı Problem Çözme Becerisi

Türk Dil Kurumu (2022) tarafından sorun kelimesi araştırılıp öğrenilmesi, düşünülp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, sıkıntı veren durum olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme becerileri bireylerin yaşamlarında oldukça önemli bir yere sahiptir, çünkü bireyler amaçlarına ulaşmak için her zaman belirli problemleri çözmekle yükümlü olmaktadır (Phumeechanya & Wannapiroon, 2014). Problem çözme süreci, önemli bilişsel becerilerin etkinleşmesini içermektedir ve bu nedenle problem çözme sıklıkla düşünme ile eş anlamlı olarak ifade edilmektedir (Mayer, 1992). Herhangi bir konu alanında problem çözümü oldukça kompleks insan davranışları olarak belirtilmektedir (Halakova & Proksa, 2007). Problem çözme, tanımlanmış olan bir zorluğun üstesinden gelmek, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirlemek, zorlukla ilgili eldeki verileri birleştirmek soruna çözümler üretmek, üretilen çözümleri sınamak, problemlerin daha basit ifade edilişlerini aramak olarak ifade edilebilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan problem çözme, ders kitaplarında yer alan problemleri değil, gerçek yaşamda yer alan problemleri çözmeyi gerektirir (Şahin, 2004).

Problem çözme becerisi kazanan öğrenciler birçok noktada akranlarından farklı özellikler kazanırlar, daha nitelikli hâle gelirler. Carson (2007) Problem çözme

becerisinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bunun yanında Carson problem çözmenin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini de söylemiştir. Duman (2007) öğrencilerin problem çözme becerisini kazanarak şu hususlarda yarar sağlayabileceklerini belirtir.

1. Muhtemel problemler ve bunlara yönelik çözüm yolları hakkında bilgi sahibi olunur.
2. Problemleri ele almayı ve onunla ilgili fikir yürütmeyi öğrenirler.
3. Problemin çözüm aşamasında sadece ders kitaplarını değil farklı kaynakları da kullanabileceklerini öğrenirler.
4. Problem çözerken farklı kaynaklara ulaşmayı ve farklı kaynaklardaki bilgileri karşılaştırmayı da öğrenirler.
5. Öğrenmeye karşı istekli olmayı öğrenirler.
6. Grup arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmayı öğrenirler
7. Öğrencinin kendine olan güveni artar, derslere karşı olumlu tutum geliştirirler.

Köksal (2020) problem çözme süreçlerinin gösterdikleri farklılıklar itibariyle farklı isimlendirmelere sahip olduğundan bahseder. Matematiksel problem çözme, yaratıcı problem çözme, bilimsel problem ve günlük problem çözme bunlardan bazılarıdır. Bu araştırmada Türkçe dersinde geliştirilebilecek en uygun problem çözme becerisinin yaratıcı problem çözme olduğu düşünüldüğünden bu becerinin geliştirilmesi yeğlenmiştir. Kaufmann (1988) yaratıcı problemi; açıkça belli olmayan çözüm yollarına sahip olan, alışılmamış ve ilk düşünmede akla gelmeyen, belirsizlikleri olan, yetersiz anlaşılan problemler olarak ifade eder. Mumford, Medeiros ve Partlow'a (2012) göre yaratıcı problem çözme; yaratıcı düşünme ve problem çözme kavramlarını içerir. Karışık ve iyi yapılandırılmamış problemlerin çözümünden kullanılan orijinal ve şık çözümler üretmek yaratıcı problem çözmektir. Özkök'e (2004) göre 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan yaratıcılık ve problem çözme becerileri birleşerek yaratıcı problem çözme becerisini oluştururlar. Bal İncebacak ve Ersoy (2018) yaratıcı problem çözebilen bireylerin, karşılarına çıkan problemleri hızlı ve pratik şekilde çözebildiklerini söyler. Ayrıca karşılaştıkları problemlere hızlıca uyum sağladıklarını belirtir. Aslan (2002) yaratıcı olan ve olmayan problem çözmeyi şöyle betimlemiştir:

Tablo 1

Yaratıcı ve yaratıcı olmayan problem çözme

Yaratıcı Problem Çözme	Yaratıcı Olmayan Problem Çözme
Yeni çözüm önerilerini uygulamada cesaret	Kısa yoldan çözüme ulaşma
Problemle ilgili farklı kaynaklara ulaşma	Probleme tek yönlü bakma
Farklı açılardan probleme bakma	Var olan çözümleri uygulama
Alışılmadık fikirler arama	Görevi başkasına devretme
Çözumsuzlüğe karşı dayanaklılık	Alternatif çözümler üretmeme
Fikir üretirken benzetme ve mecazlardan Yararlanma	Statükoya bağlı olma
Çok sayıda çözüm önerisi düşünme	Var olan çözümleri araştırma
Tüm olasılıkları ele alma	Değişime direnme
Çözümünü uygulanabilirliğini test etme	Tek yönlü bakış
Problemi yeniden tanımlama	

Tablo 1’de görüldüğü üzere yaratıcı problem çözümü sorunlara farklı pencerelerden bakmayı, çok sayıda fikir üretmeyi, farklı kaynaklara ulaşmayı, alışılmadık fikirleri aramayı, çözumsuzlük karşısında pes etmemeyi ve çözümleri uygularken cesur olmayı gerektirir. Yaratıcı olmayan problem çözümleri ise daha az bakış açısı, değişime direnme, eski çözümleri uygulama gibi özellikleri barındırır

Treffinger, Isaksen ve Dorval ve Treffinger (1996) yaratıcı problem çözmenin aşamalarını şöyle sıralamışlardır:

- 1.Problemi anlama
- 2.Fikir üretme
- 3.Harekete geçmek için plan yapma
- 4.Test etme

Sanchez (2011) yaratıcı problem çözme sürecini bireylerin karşı karşıya kaldıkları problemlere doğal çözümler üretmeleri olarak tanımlar. Sanchez'e göre yaratıcı problem çözme şu süreçler sonunda oluşur:

1. Açıklama: Burada birey kendine 'Elimdeki çözüm yolları nelerdir?' sorusunu yöneltir.
2. Dönüşüm: Bu aşamada birey elindeki çözüm yollarını değerlendirip hangilerini nasıl uygulanabilir çözüm yollarına dönüştürebileceğini düşünür.
3. Uygulama: Bu aşamada ise çözüm yolları eyleme geçirilir.

Schiever ve Maker (2003) özel yeteneklileri karmaşık problemleri çözmekte usta kişiler olarak tanımlamıştır. Bu tanımda özel yeteneklilerin karmaşadan ve problem çözmeden keyif aldıkları sonucu çıkarılabilir. Yaratıcı problem çözme, normal çocuklardan ziyade özel yetenekli çocukların eğitim programlarında kullanılan bir düşünme becerisi modelidir (Yıldırım ve Akman, 2019). Özel yetenekli öğrencilere yaratıcı problem çözme eğitiminin verilmesi onlara birçok noktada katkı sağlar (Kontaş, Ünişen ve Sürücü, 2016). Araştırmalara göre özel yetenekli öğrencilerin bilişsel yeterlikleri problem çözme becerileriyle ilişkilidir (Tay, Özkan & Tay, 2009). Özel yetenekliler, problem durumunu çözerken, problem üzerinde yoğunlaşarak farklı stratejiler uygularlar, alışılmışın dışında çözüm yolları üretirler (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010). Özel yetenekliler, merak ve azim gibi kişilik özelliklerini problem çözme becerilerinde aktif şekilde kullanırlar (Karabey, 2010; Koçyiğit, 2015).

Yaratıcı problem çözme becerisini geliştirebilecek etkinlikler öğrencilere birden çok çözüm yolu üretebilme fırsatı verebilecek nitelikte olmalıdır. Çok sayıda çözüm üretilen durumlar, problemler ve etkinlikler bu beceriyi geliştirebilir. Bunun yanında yaratıcı problem çözme becerisi daha çok fen bilimler ve matematik gibi alanlarla ilişkilendirilse de dil öğretiminde kullanıma uygundur ve dil becerileriyle birlikte geliştirilebilir bir nitelik göstermektedir.

Yaratıcı problem çözme daha çok özel yetenekli çocukların eğitim programlarında kullanılan bir düşünme becerisi modelidir. Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları bilişsel farklılıklar, yaşadıkları problemler, toplumun onlardan olan beklentisi bu beceriyi daha sık kullanmalarını gerektirmektedir.

2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde özel yetenek ve anadili öğretimi, özel yetenek ve üst düzey düşünme becerileri, özel yetenekliler ve yaratıcı drama gibi konulara ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Özel Yeteneklilere Anadili Öğretimi Konulu Çalışmalar

Anadili öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerileri üzerine inşa edilmiştir. Dolayısıyla anadili öğretimi konulu çalışmalar da genel olarak bu becerilerin geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin anadiline yönelik çalışmalar özellikle son on yıllık dönemde sayıca anlamlı derecede artmıştır. Bundan önceki zamanlarda özel yeteneklilik sıkça fen bilimleri ve matematik disiplinleriyle anılırken son zamanlarda anadili öğretimi konulu çalışmalar araştırmacıların ilgisini çeken konular arasına girmiştir.

Yıldız (2021) hazırladığı doktora tezinde özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin dil etkinlikleriyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması yapmıştır. Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören üstün yetenekli 20 öğrenci ile yürütülen çalışmalar eylem araştırması deseninde planlanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe dersinde uygulanan etkinliklerin sosyal becerileri geliştirme noktasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

İnnalı (2018) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma süreçlerinde kullandıkları bilişüstü stratejileri incelediği doktora tezinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde ve ortaokullarda öğrenim gören 372 öğrenciyle çalışmıştır. Bu öğrencilerin 187'si özel yetenekli, 189'u ise normal zekâyâ sahip öğrencilerdir. Araştırma modelini olarak karma desenin kullanıldığı araştırmada hem özel yetenekli öğrencilerin hem de normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin bilişüstü yazma stratejileri belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Özcan (2018) hazırladığı yüksek lisans tezinde beşinci sınıfta öğrenim gören normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde hazırlanan çalışmada 83 özel yetenekli 324 normal zekâ düzeyinde öğrenci ile çalışmıştır. Üstbilişsel farkındalık becerilerinin cinsiyetlere göre incelendiğinde özel yetenekli öğrenciler arasında bir fark olmadığı ancak normal zekâ düzeyindeki öğrencilerde kız öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okuma becerileri üstbilişsel farkındalık becerileri anne-baba mesleğine göre incelendiğinde de iki grupta da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ailelerin gelir durumuna göre yapılan incelemede de gruplar arasında herhangi bir fark olmadığı belirlenmiştir.

2.6.1. Özel Yetenekliler ve Üst Düzey Düşünme Becerileri Konulu Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde üst düzey düşünme becerilerinden yaratıcı problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine odaklanılmış ve bu iki üst düzey düşünme becerisiyle ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Bolat (2022) sosyal bilgiler derslerinde dijital destekli kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tarihsel sorgulama geliştirmek amacıyla yürüttüğü çalışmada eylem araştırması yöntemini kullanarak 6 özel yetenekli öğrenciyle araştırmasını yürütmüştür. Araştırma sonucunda dijital öykü destekli kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tarihsel sorgulama becerilerini geliştirdiği, etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde yer alan önceki etkinliklerden farklı olduğu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve etkinliklerin öğretici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında dijital öykülerin Türkçe ve sosyal bilgiler dersleri ile sınırlı kalmaması gerektiği, farklı derslerde de kullanılabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akdeniz ve Bagir Alpan (2020) özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme stillerini analiz etmek amacıyla yaptıkları çalışmada, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıtlı 151 öğrenci ile çalışmalar yürütmüş ve öğrencilerin yaratıcı problem çözme sürecinde kavramsallaştırıcı, üretici, geliştirici ve uygulayıcı stilleri kullandıklarını belirlemiştir. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme stillerinin cinsiyetleriyle arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu öğrencilerin yaratıcı problem çözme stillerinin tanılandıkları alana göre (genel zihinsel yetenek, müzik, görsel sanatlar) farklılıklar gösterdiği de belirlenmiştir.

Midilli (2019) özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptığı çalışmada betimsel tarama modelini kullanarak 83 öğrenciyle çalışmalar yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi puanlarıyla özel yetenek alanları, sınıf düzeyleri, okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı farkla bulunmuştur.

Ancak cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi gibi değişkenler açısından ise anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Akkaş ve Öztürk'ün (2018) hazırladığı 'Farklılaştırılmış Problem Çözme Öğretiminin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi' isimli çalışmada deneysel yöntemler kullanılarak 15 öğrenci ile çalışmalar yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre farklılaştırılmış problem çözme etkinlikleri deneysel grubun son test puanlarında hem problem çözme hem de yaratıcı düşünme becerisinde anlamlı bir fark yaratmıştır.

Yurtkulu'nun (2018) 'Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri (yaratıcı düşünme ve problem çözme) ile Eleştirel Düşünme Eğilimi: Karma Yöntem Araştırması' isimli yüksek lisans tezinde 304 özel yetenekli öğrenci ile çalışmıştır. Çalışma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin üst düzey becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Demografik olarak incelendiğinde ise eleştirel düşünme eğiliminin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşmadığı, üst düzey düşünme becerileri açısından ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunurken sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Kağlan, Doruk ve Öztürk (2017) 'Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi: Gümüşhane Örneği' isimli çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşüncelerini incelemek istemişlerdir. 31 özel yetenekli öğrenciyle yürütülen çalışma karma desenle yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin problem çözme sürecinde nedenleme ve değerlendirme becerilerini sıklıkla kullanırken sorgulama becerilerini daha az kullandıkları gözlemlenmiştir.

Kontaş, Ünişen ve Sürücü (2016) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ve Kariyer Gelişimleri isimli çalışmalarında 133 özel yetenekli öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri ile kariyer gelişimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir

Battal Karaduman (2012) özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin farklılaştırılmış geometri öğretimiyle yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişkiye etkisini

ölçmek amacıyla yürüttüğü çalışmada yarı deneysel yöntemi kullanarak 32 öğrenci ile çalışmıştır.

Araştırma sonunda özel yetenekli öğrencilerin başarı, geometri öğretimindeki uzamsal yetenek ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Bapoğlu (2010) Üstün ve Normal Çocukların Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi isimli yüksek lisans tezinde 439 öğrenci ile çalışmıştır. Bu öğrencilerin 120'si özel yetenekli, 319'u ise normal zekâlıdır. Veriler Elde edilirken Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Cornell Eleştirel Düşünme Düzeyi Testi Düzey x Kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrenciler normal zekâ düzeyindeki öğrencilere göre yaratıcılıklarının sözel ve şekilsel boyutta daha iyi olduğu, eleştirel düşünme becerilerinde ise varsayım boyutu haricindeki boyutlarda daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında Cornell Eleştirel Düşünme Testi ile Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel ve Şekilsel testleri arasında yüksek ve doğru orantı olduğu belirlenmiştir.

Karabey (2010) İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Çocukların Yaratıcı Problem Çözmeye Yönelik Erişi Düzeylerinin ve Kritik Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi isimli doktora tezinde 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören 64 özel yetenekli öğrenciyle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 6. sınıfta matematikte başarılı olan öğrencilerin yaratıcı problem çözme, eleştirel düşünme becerilerinde de başarılı oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür. 7. Sınıf öğrencilerinin de matematikte başarılı olanların yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında bu sınıf düzeyindeki yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasında kuvvetli bir pozitif ilişki gözlemlenmiştir.

Kanlı (2008) Fen ve Teknoloji derslerinde probleme dayalı öğrenmenin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve motivasyonlarına olan etkisini incelemek amacıyla 25'i deney, 23'ü kontrol grubunda yer alan 48 özel yetenekli öğrenciyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan programın öğrencilerin başarı, motivasyon ve yaratıcı düşünme düzeylerini olumlu yönde artırdığı görülmüştür.

2.6.3. Özel Yetenekliler ve Yaratıcı Drama Konulu Çalışmalar

Akbayrak (2019) Özel Yetenekli İlkokul 4. sınıf Öğrencilerine Yaratıcı Drama Yöntemiyle Girişimcilik Becerisi Kazandırılması Üzerine Bir Eylem Araştırması ismiyle hazırladığı yüksek lisans tezinde 8 ilkokul öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Girişimcilik Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bu öğrencilerin girişimcilik tutumları ve girişimcilik puanlarının anlamlı derecede arttığı belirlenmiştir.

Namdar ve Akbayrak (2019) Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması: Adalet Değeri Örneği isimli çalışmalarında yaratıcı drama yönteminin değerler eğitiminde etkililiğini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören 3. sınıf düzeyindeki 8 öğrenciyle 5 hafta boyunca çalışmalar yürütmüşlerdir. Nitel ölçme araçları kullanarak bu öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki adalet kavramına ilişkin bilgilerini incelemişler ve uygulama sonrasında bu öğrencilerin adalet kavramına ilişkin yanılgılarının azaldığını belirlemişlerdir. Bunun yanında uygulamaya katılan öğrencilerin uygulamalardan sonra adalet kavramını somut örneklerle açıklayabildiklerini de belirlemişlerdir.

Tanrikulu ve Yoğurtçu (2018) Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Masalları Drama Yöntemiyle İşlemenin Türkçe Dersine Etkisi isimli çalışmalarında 16 özel yetenekli öğrenciyle çalışmışlardır. Eylem araştırması deseniyle tasarlanan araştırmada Türkçe Tutum Ölçeği, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve odak grup görüşmesi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda masalları drama yöntemiyle işlemenin öğrenci motivasyonunu artırdığı, bu yöntemin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği, kişisel gelişimi desteklediği ve ders işleme sürecine olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir.

Çiçek, Baydık ve Okvuran (2017) Yaratıcı Dramanın Üstün Yetenekli Öğrencilere Sosyal Becerileri Kazandırmada Etkililiği isimli çalışmalarında deney ve kontrol grupları oluşturarak 24 özel yetenekli öğrenci ile çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda yaratıcı drama etkinliklerinin etkileşim becerileri, temel sosyal beceriler, konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme

becerileri, grupla bir işi yürütme becerilerini kazandırmada etkili olduğu görülmüştür.

Bencik Kangal ve Arı (2013) Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların ahlaki Yargı Düzeyine Yaratıcı Drama Programlarının Etkisinin İncelenmesi isimli çalışmalarında özel yetenekli 32, normal gelişim gösteren 32 öğrenciyle çalışmışlardır. Deney-kontrol gruplu ön test-son test-izleme deseniyle gerçekleştirilen araştırmada 10 haftalık drama çalışmaları gerçekleştirilmiş ve Rest (1979) tarafından geliştirilen Ahlaki Yargılar Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan drama programının özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki yargı gelişimini desteklediği görülmüştür.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, araştırma ortamı ve uygulama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bilimsel araştırma yöntemlerinin çok uzun süre boyunca pozitivist yaklaşımlara dayanan nicel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü bilinmektedir. Ancak bununla birlikte nicel araştırmanın sosyal bilimlere ne kadar uygun olduğuyla ilgili tartışmalar da uzun zaman sürmüştür. Bu tartışmalar sonucunda nitel araştırma yöntemleri de bilimsel çalışmalarda kendine yer bulmuştur. Ancak bilimsel verinin oluşturulması bakımından her iki yöntemin de zayıf ve güçlü yönleri bulunmaktadır.

Yaratıcı dramayla etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkisini belirlemeye çalışan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Yıldırım'a (2010) göre yürütülen araştırmalarda veri kaynaklarını çeşitlendirmek, elde edilen sonuçların daha geçerli olmasını sağlar. Bu çalışmada da nicel ve nitel verileri birlikte toplayarak bir çeşitleme elde edilmeye çalışılmıştır. İslamoğlu ve Alniaçık'a (2016) göre birçok nicel araştırma sadece ölçülebilir bilgiye dayalı olarak yapılır. Bu yüzden bu araştırmalar ayrıntıdan ve derinlikten yoksundurlar. Nicel araştırmalar nitel araştırmalarla birlikte kullanılarak derinlik kazanabilirler. Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy'a (2014) göre nitel yöntemli araştırmalarda araştırmacının önyargısı, nicel araştırmalardaysa bağlamın yeterince anlaşılabilmesi nedeniyle bu yöntemlerin tek kullanılmalarının eleştirilmesine neden olmuştur. Creswell'e (2016) nicel araştırmalar insanların duygu ve düşüncelerini yeterince yansıtmamakta, nitel araştırmalar ise verilerin büyük nüfusa genellenebilmesini sağlamamaktadır. Plano Clark ve Creswell'e (2015, s. 391) göre karma yöntemin sıklıkla kullanılan 4 farklı çalışma deseni bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; yakınsak paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, açımlayıcı sıralı desen ve iç içe desendir.

Yakınsak Paralel Desen NİCEL+NİTEL	Sıralı Açıklayıcı Desen NİCEL+nitel	Sıralı Keşfedici Desen NİTEL+nicel	İç İçe Desen NİCEL(nitel) NİTEL(nicel)
• Sonuçların geçerli ve tam olmasını sağlamak için nicel ve nitel verilere ihtiyaç duymak	• Nicel sonuçları geliştirmek için nitel verileri kullanmak	• Nitel bulguları geliştirmek ve genelleştirmek için nicel veriler kullanmak	• Birincil ve ikincil sorulara cevap bulabilmek için nitel ve nicel veriler kullanmak

Şekil 5. Karma Yöntem Araştırma Tasarımları

Yaratıcı dramayla etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkisini belirlemeye çalışan bu araştırmada karma yöntemin yakınsak paralel deseni kullanılmıştır. Plano Clark ve Creswell (2015) ile Teddlie ve Tashakkori'ye (2015) göre yakınsak paralel desende nitel ve nicel araştırma süreci eş zamanlı olarak uygulanır. Bu desende yöntemlere eşit öncelik verilir ve çözümleme sırasında yöntemler ayrı tutulur. Ancak bulgular yorumlanırken sonuçlar birleştirilir. Elde edilen nitel ve nicel verilerin aynı sonuçları vermesi beklenir.



Şekil 6. Yakınsak Paralel Desenin İşleyişi

Karma yöntemler kullanılarak araştırma sürecinde ortaya çıkan ve araştırmacıdan ya da araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlışlıklar asgari düzeye indirilir. Böylelikle yapılan araştırmanın niteliği de artırılır. (Yıldırım, 2010, s.102). Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s. 21) karma yöntem araştırmalarının güçlü yönlerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Sayılar; resimler, kelimeler ve anlatılar kullanılarak daha anlamlı hale getirilebilir.

- Sayılar kullanılarak kelimeler, resimler ve anlatılar daha anlamlı hale getirilebilir.
- Nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak bu araştırma yöntemlerinin güçlü yanları bir araya gelmesi sağlanır.
- Araştırmacılar tarafından teoriler oluşturulabilir. Oluşturulan teoriler test edilebilir.
- Araştırmacı tek yöntemle sınırlandırılmadığı için daha fazla araştırma sorusuna daha geniş kapsamlı cevaplar bulabilir.
- Eldeki bulgulara daha güçlü kanıtlar sağlamak için çeşitlenmeler yoluyla bulgular doğrulanabilir.
- İçgörü, anlayış gibi unsurlar sadece bir yöntem kullanılırsa eksik kalabileceğinden diğer yöntem kullanılarak eksik nokta giderilebilir.
- Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği sağlanabilir.
- Karma yöntemli araştırmalarda teori ve pratik birlikte ele alındığından araştırma problemine ilişkin daha bütüncül ve eksiksiz bilgi elde edilebilir.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkisini belirlemeye çalışan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel araştırma modellerinde araştırmacının belirlediği bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelenir. Yarı deneysel desende eşleştirilmiş gruplar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırma, biri deney biri kontrol grubu olmak üzere seçkisiz seçilmiş iki grup ile yürütülmüştür. Dolayısıyla yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel desenin ‘ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel’ modeli kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemten önce ve sonra hazırlanan programın etkililiğini ölçmek için ölçümler yapılır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin simgesel gösterimi tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yarı Deneysel Modelin İşlem Basamakları

Grup	Ön test	İşlem	Son test	Zaman	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	TYDT YPÇÖE	Drama Etkinlikleri	TYDT YPÇÖE	7 Hafta	X
Kontrol Grubu	TYDT YPÇÖE	-	TYDT YPÇÖE	7 Hafta	-

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkisini belirlemeye çalışan bu araştırmanın nitel boyutunda odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri gibi nitel veri toplama araçlarıyla veriler toplanmıştır.

Eğitim alanında kullanılan nitel araştırmalarda temel nitel araştırma deseni en sık kullanılan desenlerdendir. Araştırmacılar her zaman kuram oluşturma, olgubilim gibi çalışmalar yapmayıp yorumlayıcı bir yaklaşımla temel nitel araştırma desenini kullanabilirler (Merriam, 2009). Bu araştırmada belirli bir kuram oluşturma, belirli bir kültürü çalışma yoluna gidilmemiş olup durum araştırmalarında olduğu gibi sınırlandırılmış bir sistem ya da birim incelenmiştir. Araştırmanın temel nitel araştırma deseni öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik hazırlanmış olan yaratıcı drama etkinliklerine yönelik görüşlerini ve bu atölyelerin yaratıcılıklarına etkisini temel düzeyde anlamak için kullanılmıştır.

Bu araştırmada nitel veriler deneysel işlem esnasında ve sonrasında yapılan uygulamalarla araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın deneysel işlemleri esnasında uygulanan öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri, deneysel işlemlerden sonra uygulanan odak grup görüşmesi sonucunda toplanan veriler araştırmanın nitel yanını ortaya koymaktadır.

3.2. Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Bu çalışma, Samsun ili merkezinde yer alan Samsun Bilim ve Sanat Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Samsun Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören BYF-1 grubu öğrencilerinden Türkçe dersine katılanlar bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu ve katılımcıların özellikleri pilot çalışma ve asıl

uygulama olmak üzere iki farklı başlık altında sunulmuştur.

3.2.1. Pilot Uygulama Katılımcıları

Bu çalışmanın pilot uygulama bölümüne BYF-1’de öğrenim gören 6 özel yetenekli öğrenci katılmıştır.

Tablo 3

Pilot Uygulama Katılımcılarının Betimsel Verileri

Cinsiyet	N	%
Kız	4	33,33
Erkek	2	66,66
Toplam	6	100

3.2.2. Asıl Uygulama Katılımcıları

Bu araştırmanın çalışma grubunu Samsun’da yer alan Samsun Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileri oluşturmaktadır. Özel yetenekli oldukları belirlenen bu öğrenciler BYF-1 grubu öğrencisidirler. Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci gruplarındaki mevcutlar temel eğitimdeki grup mevcutlarına göre oldukça düşüktür. Bu nedenle çalışma grubunu oluştururken iki farklı BYF-1 grubunun deney, yine iki farklı BYF-1 grubunun da kontrol grubunu oluşturması sağlanmıştır. Bu sayede deney grubunun ve kontrol grubunun 16 öğrenciden oluşması sağlanmıştır. Uygulama süresince deney grubu öğrencileriyle haftada iki ders saati Türkçe dersi yürütülmüştür. Bu Türkçe dersleri araştırmacının hazırladığı yaratıcı drama temelli Türkçe dersleridir. Kontrol grubu öğrencileri ise bu süreç içerisinde kendi derslerine devam etmişlerdir.

Çalışma grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Plano Clark ve Creswell’e (2015) göre amaçlı örneklem, çalışılacak konu hakkında bilinçli olarak seçilen kişilerden oluşur. Amaçlı örneklem tekniğinde en doğru özelliklere sahip kişiler örneklem grubuna dahil edilir. Bu örneklem tekniğin, spesifik konular çalışılırken sağlıklı bir çalışma yapılması amacıyla uygulanır (Şahin ve Gürbüz, 2013). Uygulayıcının çalıştığı kurum Bilim ve Sanat Merkezi olduğundan uygulayıcı özel yetenekli öğrenciler ve özellikleri konusunda deneyim sahibidir. Bunun yanında bu öğrencilerin ailelerini ve okul yönetimini de tanımaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının belli özelliklerin benzer olmasına özen gösterilmiştir. İki grubun da benzer sosyo ekonomik çevrede bulunması göz önünde bulundurulmuştur. Deney grubunda 16 (9 kız, 7 erkek), kontrol grubunda 16 (10 kız, 6 erkek) öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 4
Asıl Uygulama Katılımcılarının Betimsel Verileri

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Deney	9	7	16
Kontrol	10	6	16
Toplam	19	13	

Çalışmanın odak grup görüşmesi yapılırken deney grubunda yer alan altı öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin betimsel verileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarının Betimsel Verileri

Cinsiyet	N	%
Kız	3	50
Erkek	3	50
Toplam	6	100

3.3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri, nasıl kullanıldıkları bu bölümde ele alınmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları hem nitel hem de nicel araçlardan oluşmaktadır. Veri toplama araçlarının farklılaştırılmasıyla daha geçerli, kapsamlı ve güvenilir bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın nicel veri toplama araçları

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) ve Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri'dir (YPÇÖE).

Nitel Veri Toplama araçları ise öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri ve odak grup görüşmesidir. Araştırma boyunca kullanılan veri toplama araçları Tablo 3'te görülebilir.

Tablo 6

Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Araçlar

Araç Türü	Uygulama Öncesi	Uygulama Esnası	Uygulama Sonrası
Nicel Veri Toplama Araçları	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Yaratıcı Problem Çözme Envanteri		Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Yaratıcı Problem Çözme Envanteri
Nitel Veri Toplama Araçları		Öğrenci Günlükleri Araştırmacı Günlükleri	Odak Grup Görüşmesi

Araştırmanın problemleri ve problemlerde kullanılan veri toplama araçları ile yapılan analizler Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7

Araştırma problemlerine ilişkin veri toplama araçları

Veri Toplama Araçları	Araştırma Sorusu	Veri Türü	Veri Analizi	N
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	1, 2, 3, ve 5. problemler	Nicel	Çıkarımsal İstatistik	16
Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Özellikleri Envanteri	1, 2, 4 ve 6. problemler	Nicel	Çıkarımsal İstatistik	16
Öğrenci Günlükleri Odak Grup Görüşmesi Araştırmacı Günlükleri	7. problem	Nitel	İçerik Analizi	16

3.3.1.1. *Torrance Yaratıcı Düşünme Testi*

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT), anaokulundan üniversite düzeyine kadar geniş bir uygulama alanına sahiptir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) çocukların yaratıcılık becerilerini doğrudan ölçebilen bir test olduğundan önem arz etmektedir. E. Paul Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin (TYDT) orijinal hâli olan "Torrance Tests Of Creative 62 Thinking (TTCT)" test bataryası, 1958 ve 1966 yılları arasında ABD'de Minnesota Üniversitesi'nde geliştirilmiştir. Bu test sözel yaratıcılık ve şekilsel yaratıcılık olmak üzere iki alanda ölçüm yapabilir. Testin orijinal formuna 1984 yılında güncelleme yapılmıştır. Sözel ve şekilsel olmak üzere iki alt testten oluşan test bataryasının sözel alt testi için 10.127 kişiden oluşan bir gruptan, şekilsel alt testi için 37.814 kişiden oluşan gruptan veriler toplanmıştır (Aslan, 1999; Aslan, 2006).

Bu testin anaokulu, ilköğretim, lise ve yetişkin formları için Türkçe'ye adaptasyonu ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Aslan (2001a) tarafından anaokulundan yetişkin yaş grubuna kadar toplamda 922 bireyden meydana gelen çalışma grubundan veri toplanarak yapılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) puan türlerinin hepsi için İngilizce ve Türkçe formuna ait puan ortalamaları arasındaki farklılaşma t testi ile analiz edilmiştir. Böylelikle testin Türkçe yönergesinin kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. (Aslan & Puccio, 2006).

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin (TYDT) Şekilsel Alt Testi de Sözel Alt Testi de A ve B formu olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Şekilsel Alt Testi A formunda resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler bulunur. Form B'de Form A'dan farklı olarak paralel çizgiler değil daireler bulunmaktadır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Şekilsel Alt Testi'ni yanıtlamak yaklaşık 30 dakika sürmektedir (Aslan, 2006). Sözel kısımda ise yedi alt test bulunmaktadır. Bu alt testler şu sırayla ilerler: Soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, Ürün geliştirme, Alışılmadık kullanımlar, Alışılmadık sorular ve Farzedin ki testleridir. Tüm testler için akıcılık, esneklik, orijinallik puanları elde edilmektedir. Sözel kısmı yanıtlamak 35 dakika sürmektedir.

1966 yılında yayınlanan puanlama kılavuzuna göre Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme puan türleri bulunurken

1984 yılında Torrance ve Ball tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Norm Dayanaklı ve Kriter Dayanaklı puanlar adı verilen iki ayrı grup yeni puanlama kriterleri oluşturulmuştur. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Şekilsel Alt Testi A ve B formlarında puanlama sayfasında 6 boyut bulunmaktadır. Bunlar: akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, başlıkların soyutluğu, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesidir. Değerlendirmelerde norm ve kriter dayanaklı ölçütler dikkate alınmaktadır. Bu noktada norma dayalı ölçütler; orijinallik, akıcılık, zenginleştirme, erken kapamaya dirençtir. Kritere dayalı ölçütler ise yaratıcı kuvvetler listesi olarak belirtilen duygusal ifadeler, başlıkların açıklayıcılığı, içsel görselleştirme, hikâye anlatma, hareket ya da faaliyet, tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, alışılmamış görselleştirme, tamamlanmamış çizgilerin sentezi, mizah, hayal gücü renkliliği, sınırları uzatma veya geçme, hayal gücü zenginliği ve fantezi başlıklarıdır (Aslan, 1999). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Sözel Alt Testi A ve B formlarında puanlama sayfasında ise 3 boyut bulunmaktadır. Bunlar orijinallik, akıcılık ve esneklik puanlarıdır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nde (TYDT) akıcılık, zenginleştirme, orijinallik, erken kapamaya direnç, başlıkların soyutluğu ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarından alınan puanlar birbirinden bağımsız olarak hesaplanır (Aslan, 2001b). Puanlar ham puan olarak kullanılabilir. Bunun yanında standart puan kullanılarak tek bir yaratıcılık puanı da elde edilebilir. Puanlama yapılırken özel olarak hazırlanmış puanlama kâğıtları kullanılır. Genellikle araştırmalarda ham puan türünün kullanılması önerilir ancak bireysel puanlama yapılırken yaratıcılık düzeyini belirlemek için yaş grubuna ait norm tablosu kullanılabilir. Bu çalışmada ham puanlar kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır.

3.3.1.2. Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Özellikleri Envanteri

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap aramak için bu test kullanılmıştır. Bu envanter ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme özelliklerini ortaya çıkarmaya yönelik bir ölçme aracıdır. Lin (2010) tarafından geliştirilen Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri (YPÇÖE) ve öğrencilerin yaratıcı problem çözme özelliklerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Özgün envanter, 5'li likert tipinde olup 49 maddeden ve yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, motivasyon, çevre, genel bilgi ve beceriler olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Yine Lin (2010) tarafından yapılan değişiklikler ile bu envanter 40 maddeye indirilmiştir. Bulut, İpek ve Aygün (2018) envanterin Türkçe

geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu işlem sırasında öncelikle dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Ardından geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için sırasıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenilirlik katsayısı Cronbach α testleri yapılmış ve envanterin asıl halinde olduğu gibi beş faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bulut, İpek ve Aygün'ün (2018) yaptıkları geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda envanterin beş boyutu ve 40 maddesi tamamiyle korunmuştur. Çalışma, farklı illerde öğrenim gören 856 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır.

3.3.1.3. Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmelerini yaparken çoğunlukla 4-12 kişi arasında değişen katılımcılara açık uçlu sorular ya da beyin fırtınası gibi yöntemler kullanılarak özel olarak odaklanılmış konulara üzerine sorular sorulur. (Patton, 2005). Odak grup görüşmelerinde asıl amaç benzer tecrübeleri yaşamış kişileri bir araya getirerek onları etkileyen temel konular üzerine topluca mülakat yapmaktır (Neuman & Robson, 2014).

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap aranırken odak grup görüşmesinden faydalanılmıştır (EK-2). Odak grup görüşmesi, özel yetenekli öğrencilerin uygulanan etkinlik ve uygulama süreci hakkındaki fikirlerini almak amacıyla uygulanmıştır. Son atölye uygulandıktan sonra öğrencilerin bir kısmıyla bu görüşme gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler uygulanırken aktif olarak katılım sağlayan ve gönüllü olan öğrenciler odak grup görüşmesine dahil edilmiştir. Ek.3'te odak grup görüşmesi görülebilir.

3.3.1.4. Araştırmacı Günlükleri

Araştırmacı günlüğü araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt bulmak amacıyla kullanılmıştır (Ek-3.). Araştırma süresince karşılaşılan zorluklar, süreci etkileyen etmenler, uygulamaya yönelik düşünceler ve sürece yönelik öneriler yer aldığı günlüklerdir. Her etkinlikten sonra araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılmıştır.

3.3.1.5. Öğrenci Günlükleri

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap aramak için bu veri toplama aracı kullanılmıştır. Günlükler, etkinliklerin yapıldığı gün içerisinde öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşleri yazdıkları yazılardır. Günlükler sayesinde öğrencilerin gözlemlerine, duygularına, tepkilerine, yorumlarına ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.312). Bu çalışmada öğrenci günlüklerinden (EK. 5) elde edilen verilerle, öğrencilerin uygulama esnasında karşılaştıkları problemler, etkinlik sürecinde ürettikleri

çözüm yolları, etkinlikte neler öğrendiklerine dair bilgiler elde edilmek istenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin etkinliklerde kendilerini nasıl hissettikleri, neler öğrendikleri, deneyim ve duygularına dair günlükler yazdırılmıştır.

3.3.1.6. Kalıcılık Testleri

Yaratıcı Drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkisinin devam edip etmediğini test etmek amacıyla son testlerin tamamlanmasından 5 hafta sonra 22-27 Mayıs 2023 tarihlerinde deney grubundaki öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A Formu ve Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Kalıcılık testleri, asıl uygulamanın yapıldığı Samsun Bilim ve Sanat Merkezi Türkçe Atölyesinde, araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu aşamasında nicel ve nitel veri toplama araçlarınca elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğiyle ilgili bilgiler verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri analizinde yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe dersi etkinliklerinin özel yetenekli çocukların yaratıcı düşünce ve yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) ve fark testleri kullanılmıştır. Analizler için SPSS paket programı kullanılmıştır. Bu çalışmada, istatistiksel önemlilik düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Eldeki verilerden yola çıkarak ulaşılan bulguları yorumlarken anlamlılık düzeyinin $p < 0,05$ olması durumunda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu, $p > 0,05$ olması durumundaysa istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı kabul edilmiştir.

Tabachnick ve Fidell (2013) Skewness ve Kurtosis (çarpıklık – basıklık) değerlerinin sıfıra yaklaştıkça verilerin normal dağılıma daha çok yaklaştığını belirtir. George ve Mallery (2010) bu değerlerin -2 ile +2 arasında olmaları durumunda verilerin normal dağıldığının kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmış ve bu değerlerin +2 ile -2 arasında olduğu görülmüştür.

Verilerin analizinde parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin yapılmasının uygun olduğuna karar vermek amacıyla öncelikle normallik testi yapılmıştır. Örneklem sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinin kullanılması daha uygun kabul edilmektedir (Taşpınar, 2017). Normal dağılım durumunu incelemek amacıyla çalışma grubunun büyüklüğünün 50'nin altında olması gerekçesiyle Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır.

Deney ve Kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin ön test ve son test sonuçları önce çarpıklık – basıklık sonra Shapiro-Wilks testlerine göre incelenmiştir.

Tablo 8’de Deney ve Kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin ön test sonuçlarının basıklık ve çarpıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarının Basıklık – Çarpıklık Değerleri

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Şekilsel Boyut	Sözel Boyut	Yaratıcı Problem Çözme	Şekilsel Boyut	Sözel Boyut	Yaratıcı Problem Çözme
Basıklık	-.584	.381	-.116	-.519	2.316	-.218
Çarpıklık	.492	-.271	-1.033	-.792	6.968	-.346

Tablo 8’e göre kontrol grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna ilişkin ön test puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri dışındaki bütün değer -2 ile +2 arasında yer almaktadır. Bu nedenle bu puanlar dışındaki bütün ön test puanlarının çarpık ve basık olmadığı söylenebilir.

Tablo 9’da Deney ve Kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel ve Sözel Alt Boyutları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin son test sonuçlarının basıklık ve çarpıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarının Basıklık – Çarpıklık Değerleri

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Şekilsel Boyut	Sözel Boyut	Yaratıcı Problem Çözme	Şekilsel Boyut	Sözel Boyut	Yaratıcı Problem Çözme
Basıklık	.225	-1.026	-.218	-1.228	1.093	.356
Çarpıklık	-1.087	.954	-1.091	-2.213	2.058	-.346

Tablo 9'a göre kontrol grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna ilişkin son test puanlarının çarpıklık değeri 2.058'dir. Bunun dışındaki bütün değer -2 ile +2 arasında yer almaktadır. Bu nedenle bu puanlar dışındaki bütün son test puanların çarpık ve basık olmadığı söylenebilir.

Tablo 10'da deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin ortalama puanların ön test – son test sonuçlarına ait Shapiro-Wilks testi sonuçları verilmiştir. Katılımcı sayısının $n > 50$ olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi, $n < 50$ olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi kullanılarak dağılımın normalliğine bakılır. $p > .050$ olması durumunda dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test Sonuçlarının Shapiro-Wilks Sonuçlarının p Değerleri

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön test	Son test	Ön Test	Son Test
Şekilsel Boyut	.526	.486	.279	.109
Sözel Boyut	.114	.082	.001	-.157
Yaratıcı Problem Çözme	.511	.830	.648	.908

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna ilişkin ön test puanı haricindeki bütün puanların normal dağılım

gösterdiği söylenebilir ($p=.001<.050$).

Deney ve Kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin ön test ve son test sonuçlarının normal dağıldığı belirlenmesi rağmen katılımcı sayısı 30'dan düşük olduğu için parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan üç farklı nitel veri toplama aracı bulunmaktadır. Bunlardan yansıtıcı günlükler ve odak grup görüşmesinin analizleri birbirine benzediğinden birlikte ele alınmıştır. Araştırmacı günlüğünün analiz biçimi ise bir sonraki başlık altında sunulmuştur.

3.4.2.1. Yansıtıcı Günlükler ve Odak Grup Görüşmesinin Analizi

Deney grubu katılımcılarının yansıtıcı günlüklerinden ve odak grup görüşmesi katılımcılarının verdikleri cevaplardan elde edilen veri seti tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniği sayesinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır ve ortaya çıkan kavramlar göre mantıklı bir biçimde ifade edilmeye çalışılır. Bu nedenle bu verileri açıklayan temaların oluşturulur. İçerik analizi yapılırken şu aşamalar izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).



Şekil 7. İçerik Analizinin Aşamaları

- Veri analizinde aşamasında ilk olarak yansıtıcı günlüklerdeki notlar ve odak grup

görüşmesindeki ses kaydı Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Ardından her öğrenci kodlar verilmiştir. Erkek öğrenciler için E1, E2, E3... biçiminde kız öğrenciler ise K1, K2, K3... şeklinde kodlama yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler 20 sayfalık ham veri oluşturmuştur.

- Ham verilerdeki anahtar kavramları ortaya çıkarmak amacıyla cümleler tekrar tekrar okunmuştur. Ardından alanyazından incelenmiş ve verilerin alanyazınla ilişkisi sorgulanmıştır.
- Verilerin analizinde tümevarımcı bir yaklaşım sergilenmiş, araştırmanın amaçları göz önüne alınarak önemli boyutları belirlenmiş ve buna yönelik anlamlı kodlar oluşturulmuştur.
- Ortaya çıkan kodlar incelenmiş ve aralarındaki farklılık, benzerlikler belirlenmiştir. Ardından araştırma bulgularının ana hatlarını ortaya çıkaracak temalar oluşturulmuştur.
- Her odak grup görüşme sorusu ya da yansıtıcı günlük sorusu araştırmanın bir boyutu olarak ele alınıp altında temalar oluşturulmuştur. Temalar ve kodlar ışığında katılımcılardan doğrudan alıntılara yaparak raporlaştırma gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde ilk olarak veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler düzenli bir hâle getirilerek yazıya aktarılmıştır. Ardından veriler tekrar kontrol edilmiş ve bir hata olup olmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından yazıya geçirilen veriler özenle okunmuş, bu verilere bağlı tema ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için ikinci bir uzmandan görüş alınmıştır. Kodlayıcılar tarafından seçilen aynı temalar görüş birliği, farklı temalar görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bulgularda sunulan tema ve kodlar kodlayıcıların görüş birliği ile hazırlanmıştır.

3.4.2.2. Araştırmacı Günlüklerinin Analizi

Araştırmacının her atölye sonrası oluşturduğu günlüklerden elde edilen veriler, diğer nitel ve nicel verileri desteklemek için doğrudan alıntılar şeklinde araştırmada yer almıştır.

3.5. Pilot Uygulama Süreci

Araştırma sürecinde yaşanabilecek muhtemel sorunların belirlenmesi ve bunlara yönelik önlemler alınması, araştırmacının uygulama süreci ve veri toplama araçlarına yönelik tecrübe kazanması, veri toplama araçlarının test edilmesi gibi düşüncelerle araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 2022-2023 Eğitim -

Öğretim yılı 1. Döneminde Samsun Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören BYF-1 grubu öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın pilot uygulaması 24 Eylül 2022 tarihinde başlamış ve 12 Kasım 2022 tarihinde sonlandırılmıştır. Pilot uygulamanın 2. ve 3. Atölyeleri ile 6. ve 7. atölyeleri zaman darlığı nedeniyle aynı gün yapılmıştır. Pilot uygulamanın ilk haftasında katılımcılara çalışma hakkında açıklamalar yapılmış ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Sonraki 5 hafta boyunca hazırlanan atölyeler uygulanmış, son hafta yine Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Her atölye sonunda katılımcılar atölye hakkındaki görüşlerini yansıtıcı günlüklere yazmışlardır. Araştırmacı da her atölyenin sonunda atölye ile ilgili görüşlerini araştırmacı günlüğüne yazmıştır. Pilot uygulamadaki zaman darlığı nedeniyle odak grup görüşmesi ve katılımcı sayısının azlığı nedeniyle Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Özellikleri Envanteri uygulanmamıştır.

Yapılan pilot uygulama sonuçlarına göre bazı drama atölyelerinde değişiklik yapmanın süreci olumlu etkileyeceği anlaşılmıştır. Yapılan bu değişiklikler şöyle özetlenebilir:

- Kambur Sabri'nin Radyosu isimli dinleme metninin kullanıldığı ilk atölyede zaman problemi yaşandığından değerlendirme bölümündeki özetleme etkinliği 9 kare yerine 6 kareye düşürülmüştür.
- Dilimize giren yabancı kelimelere Türkçe karşılıklar üretilmeye çalışılan 4. Atölyede bazı yabancı kelimeler etkinlikten çıkarılmıştır. Bu değişiklikte hem zaman darlığı hem de öğrencilerin zaten o yabancı kelimeyi bilmediklerinden onlara o kelimeyi öğretmenin yanlış bulunması etkili olmuştur.
- Sanal bir dil müzesinin oluşturulduğu 6. Atölyenin değerlendirme bölümünde yer alan dil müzesi hazırlama etkinliği hem bilgisayar temin edememe hem de sürenin yetmemesi gibi nedenlerle atölyeden çıkarılmıştır. Bu etkinlik yerine yeni bir etkinlik tasarlanmış ve atölyeye eklenmiştir.
- Yedinci drama atölyesinde bazı bölümler öğrenci grubuna uygun olmadığı düşüncesiyle çıkarılmıştır.
- Yansıtıcı günlük ve araştırmacı günlüğünde yer alan sorularda tekrara düşüldüğü görülmüş ve bazı değişiklikler yapılmıştır.

Yapılan pilot uygulamayla birlikte araştırmacı da atölyeleri ilk kez uygulamış ve

büyük bir deneyim kazanmıştır. Bunun yanında araştırmacı, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'ni de ilk kez uygulamış ve uygulamaya dair fikir ve tecrübe sahibi olmuştur.

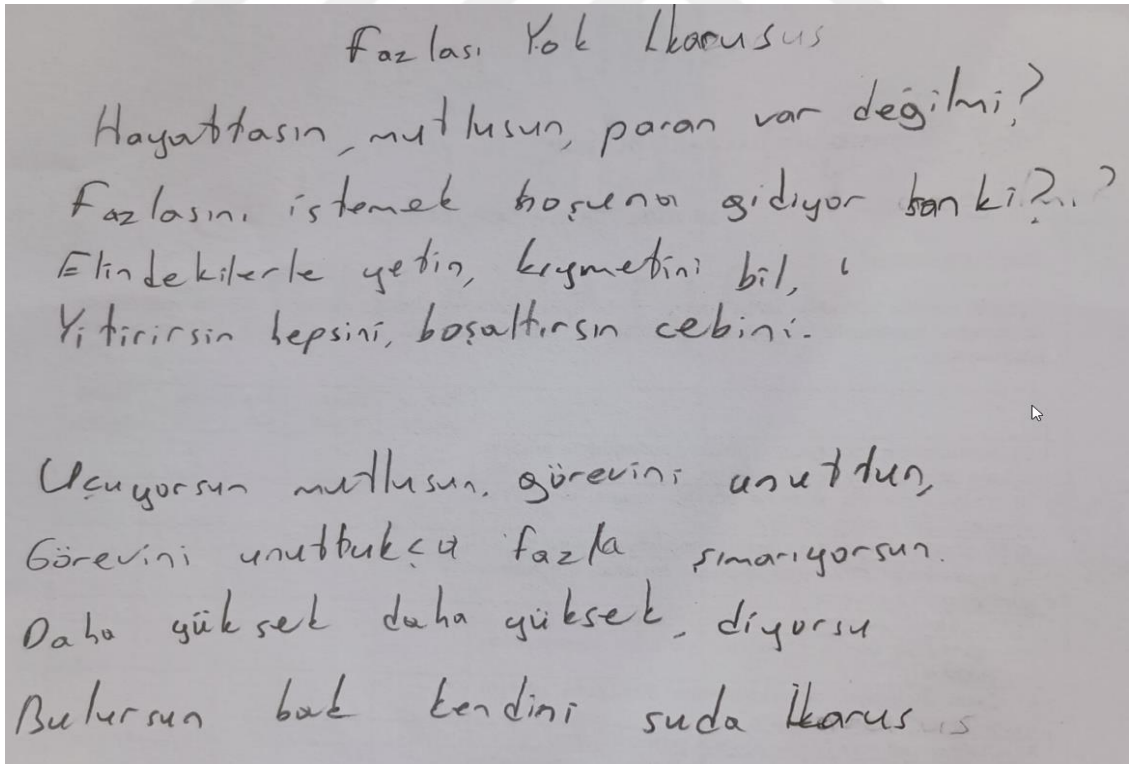
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'ni uygulamak, uygulanan testleri puanlamak ve analiz etmek tecrübe gerektiren bir iş olduğundan pilot araştırmanın Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sonuçları da analiz edilerek araştırmacıya tecrübe edinme imkânı sağlanmıştır. Araştırmanın ön testinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin B formu uygulanırken son testinde A formu uygulanmıştır. Bu testin hem sözel hem de şekilsel kısmı uygulanmış, hesaplanan puanlar birlikte analiz edilmiştir. Pilot uygulama sonunda elde edilen bazı ürünler ve öğrenci günlüklerine ait görseller şöyledir:



Resim 1. Pilot Çalışma Sonucunda Ortaya Çıkan Ürünler



Resim 2. Pilot Çalışma Sonucunda Ortaya Çıkan Ürünler



Resim 3. Pilot Çalışma Sonucunda Ortaya Çıkan Ürünler

3.6. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Hazırlanması ve Uygulama Süreci

Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme

becerilerini geliştirmek amacını taşıyan bu araştırmada, öğrencilerin sanatsal bakış açılarını geliştiren yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine olumlu katkı sunacağı düşünülen yaratıcı drama yöntemi seçilmiştir.

Yaratıcı dramanın öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel yönlerini desteklemesi, esnek bir yapıya sahip olması, öğrenci özelliklerine göre farklılaştırmaya müsait olması gibi nedenlerle yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın hedef kitlesi BYF grubuna devam eden 5. Sınıf öğrencileri olduğundan MEB'in Bilim ve Sanat Merkezleri için Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2020) incelenmiş ve bu sınıf düzeyinde yer alan tema ve kazanımlar incelenmiştir. Bu programda Örüntü/Desen, Değışim, Sistem, Fikir Ayrılıkları, Keşif, Güç, İlişkiler/Bağlantılar ve Uyum/Adaptasyon temalarının yer aldığı görülmüştür. Bunun üzerine ilköğretim okulları için hazırlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) incelenmiş ve Sistem temasının öğrencilerin hazırbulunuşlukları açısından doğru bir tema olmadığına karar verilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanmış öğretim modelleri, araştırmanın geliştirme aşamasında çeşitli bölümleriyle araştırmaya kaynaklık etmiştir. Bu araştırmada tek bir öğretim modeline bağı kalınmamış, öğretim modellerinin çeşitli basamaklarından faydalanılmıştır. Bu araştırmada; Maker Modelinde süreç boyutunda etkinliklerin açık uçlu sorularla hazırlanması fikrinden, Purdue modelinin ikinci aşaması olan yaratıcı problem çözme tekniklerinden, Izgara Modelinin süreç boyutunda yer alan yaratıcı düşünme becerilerinden, ÜYEP Müfredat Modelinin yaratıcı yetenek bileşeninden, Okul Geneli Zenginleştirme Modelinin 2. Tip zenginleştirme modeli olan üst düzey becerilerini geliştirme modelinden faydalanılmıştır.

Yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmesi amacıyla hazırlanan drama etkinliklerinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) önemle vurgulanan dil becerilerine yer verilmiştir. Dinleme ve okuma becerileri için kullanılan metinlerin seçiminde ilk olarak araştırmacı alanyazını taramış ve bir metin havuzu geliştirmiştir. Metinlerin üslubu, uzunluğı, ilgi çekiciliğı, kazanımlar açısından uygunluğı, başlık ve içeriğın uygunluğına dair kriterlerin değeriendirilmesi amacıyla üç Türkçe eğitimi uzmanına görüş sorulmuştur. Dinleme metinleri uzman görüş formu (Ek-6) ve okuma metinleri için uzman görüş formu (Ek-7) ektedir. Her kriter için uygun ve uygun değı seçenekleri sunulmuştur. Uygun seçeneğı için bir puan verilmiş en çok puan

alan metinler araştırmada kullanılmıştır. Bu işlem hem dinleme metinleri için hem de okuma metinleri için ayrı biçimde uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Dinleme ve Okuma Metinlerinin Uzman Görüşlerine Göre Aldığı Puanlar

Metnin Türü	Metin isimleri	Top. Puanlar
Dinleme metinleri	Kambur Sabrinin Radyosu – A. Nesin	13
	Sıra Köşk – Sebahattin Ali	10
	ikolata – Orhan Kemal	10
Okuma Metinleri	Küçük Mavi Gezegen – Alkan	12
	İnal	12
	Daedaulus ile İkarus – Anonim	8
	Hürriyet Bayrakları – . Seyfettin	
	Ah Mercimeğim – Mustafa	7
	ifti	

Tablo 11’de gösterilen okuma ve dinleme metinlerinin uzman görüşlerine göre aldığı puanlar sonucunda araştırmada bir dinleme metni, iki tane de okuma metni kullanılmıştır.

Yaratıcı drama etkinliklerinin hazırlanmasının ardından bu etkinlikler üç alan uzmanına gönderilmiştir ve uzmanlara atölyelerle ilgili görüşleri sorulmuştur (EK-8). Bu alan uzmanlarından ikisi Türkçe ğretimi alanında görev yaparken biri yaratıcı drama alanında çalışmaktadır. Görüşü alınan uzmanlarla ilgili detaylı bilgiler EK-9’da sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından drama atölyeleri gözden geçirilmiş düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın kazanımlarının belirlenmesi ve veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasında özel yetenekliler alanında çalışan bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Bunun yanında süreç boyunca tez danışmanı ve tez izleme komitesinin görüşleri doğrultusunda kazanımları, etkinlikler ve veri toplama araçları revize edilmiştir. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesiyle birlikte öğrencilerden alınan görüşler

doğrultusunda etkinlikler üzerinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılması planlanan yaratıcı drama etkinliklerinin hazırlanmasında BYF grubu öğrencileri için belirlenen temalar ve kazanımlar incelenmiş, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi göz önünde bulundurularak bu temalar içinden tema ve kazanımlar belirlenmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin hazırlanmasında ‘Örüntü/Desen, Değişim, Fikir Ayrılıkları, Keşif, Güç, İlişkiler/Bağlantılar, Uyum/Adaptasyon’ temalarının kullanılmasına karar verilmesiyle birlikte yaratıcı drama etkinliklerinin hazırlanmasına başlanmıştır. Yurt içinde hazırlanmış kitap, makale ve projelerin incelenmesiyle yaratıcı drama atölyelerinde kullanılabilecek görsel ve işitsel birçok materyal toplanmıştır. Toplanan dinleme ve okuma metinleri, müzikler, fotoğraflar, fıkralar içerisinde kazanımlarla en çok ilişkili olduğu düşünülen materyaller uzman görüşüne sunulmuş ve bu doğrultuda öğrenim sürecine aktarılmıştır.

Bu araştırmanın pilot çalışması, 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz yarı yılında Samsun Bilim ve Sanat Merkezinde yapılmıştır. 24 Eylül – 12 Kasım 2022 tarihlerinde gerçekleştirilen pilot uygulama, BYF-1 grubu öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 8 hafta boyunca süren çalışmalar her hafta 80 dakika olarak planlanmıştır. Pilot uygulama toplamda 20 saat sürmüştür. İlk hafta uygulamasında öğrencilere çalışma hakkında bilgiler verilmiş ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile Yaratıcı Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Pilot uygulamalar biter bitmez araştırmacının aldığı notlar doğrultusunda yaratıcı drama atölyeleri gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama ile öğretim etkinlikleri daha verimli hale getirilmiştir. Bunun yanında pilot uygulama sayesinde araştırma sorusunu, veri toplama ve veri analizi yöntemleri de geliştirilmiştir.

Pilot çalışmadan sonra son hali verilen yaratıcı drama etkinliklerinin 10 hafta sürmesi planlanmıştır. Uygulama sonrasında veri analizine geçilmiştir. Uygulama aşamasına ait detaylar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Drama Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Bilgiler

Tarih	Etkinlikler	Süre
2– 7 Ocak 2023	Araştırmanın amacının açıklanması Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin uygulanması Yaratıcı Problem Çözme Envanteri'nin uygulanması	80'
9– 14 Ocak 2023	1.Drama atölyesinin uygulanması	80'
16 – 21 Ocak 2023	2.Drama atölyesinin uygulanması	80'
27 Şubat – 4 Mart 2023	3.Drama atölyesinin uygulanması	80'
6-11 Mart 2023	4.Drama atölyesinin uygulanması	80'
13-18 Mart 2023	5.Drama atölyesinin uygulanması	80'
20-25 Mart 2023	6.Drama atölyesinin uygulanması	80'
27 Mart- 1 Nisan 2023	7.Drama atölyesinin uygulanması	80'
3- 15 Nisan 2023	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin uygulanması Yaratıcı Problem Çözme Envanteri'nin uygulanması Odak Grup Görüşmesinin Yapılması	80'

Araştırmanın hazırlık ve uygulama süreci Şekil 5'te özetlenmiştir.



Şekil 8. Araştırmanın Hazırlık ve Uygulama Süreci

3.7. Araştırma Ortamı

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın gerçekleştirildiği fiziksel ortam konusunda detaylı bilgi ve görsellere yer verilmiştir.

3.7.1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul

Bu araştırma, Samsun Bilim ve Sanat Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu kurum Samsun ili İlkadım ilçesi sınırları içerisinde bulunan, haftanın altı günü 16.00 ile 20.20 arasında eğitim veren özel eğitim kurumudur. Beş katlı olan bina bir bahçe içinde bulunmaktadır. Etrafında örgün eğitim kurumları bulunmaktadır. Merkez yaklaşık 4000 metre kare üzerine kurulmuştur. Hizmet verdiği bina yaklaşık 1500 metre kare olup 380 özel yetenekli öğrenciye hizmet vermektedir.

3.7.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıf

Araştırma, Samsun Bilim ve Sanat Merkezinde yer alan Türkçe atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Bu atölye 8 metre uzunluğunda 5 metre genişliğindedir. Toplamda 40 metrekaredir. Yerler laminant parkedir. Sınıfta bir adet öğretmen masası ve sandalyesi, dizüstü bilgisayar/laptop ve akıllı tahta vardır. Bunun yanında 12 sandalye, 1 kare masa, 1 yuvarlak masa, kırtasiye malzemeleri ve kitaplık da mevcuttur.



Resim 4. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıf

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik geçerlik ve güvenirlikle ilgili açıklamalar ‘Verilerin Toplanması’ bölümünde verilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin Türkçe adaptasyonunu yapan Aslan’a (2001) ve Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri’nin Türkçe geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarını Bulut, İpek ve Aygün’e (2018) ait çalışmalarda verilen geçerlik ve güvenirliliğe ait sonuçlar ‘Verilerin Toplanması’ bölümünde aktarılmıştır.

Nitel araştırmalar ve nicel araştırmalar arasında geçerlik ve güvenirlilik bakımından farklılıklar olduğu bilinmektedir (Creswell, 2016). Geçerlik kavramı nitel araştırmalarda, araştırma konusunun olabildiğince tarafsız bir biçimde gözlemlenmesidir (Maxwell, 2005).

Alanyazında nitel araştırmalarda geçerliği arttırmaya yönelik yer verilen çeşitli öneriler şu şekildedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Maxwell, 2005);

- Kaynaklarda ve veri analiz yapan sayısında çeşitlemeler yapılması,
- Bulgular yazılırken doğrudan aktarımlar yapılması,
- Farklı uzmanlardan uzman görüşü alarak dış denetimin sağlanması,
- Araştırmaya katılan katılımcıların araştırma sonuçlarına ilişkin görüşlerinin alınması ve verilerin doğruluğunun sağlanması,
- Veri toplama ve veri analizi süreçlerinde uzman görüşlerinin alınması,
- Veri analizi yapılırken temalarla uyuşmayan verilerin de raporlaştırma sürecine dahil edilmesi.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik kavramı; inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilir olma/tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla açıklanmaktadır (Maxwell, 2005). Lincoln ve Guba (1985) nitel çalışmaların inandırıcılığının uzun süreli etkileşim, çeşitleme yapma, derinlikli veriler toplama, uzman görüşü alma, katılımcının teyidi gibi yöntemlerle sağlanabilir olduğunu belirtmiştir. Bogdan ve Biklen (2007) ve Glesne’ye (2014) göre nitel çalışmalarda güvenirliliği sağlamak için araştırma verilerinin farklı veri toplama araçlarıyla toplanması ve toplanan verilerinin farklı uzmanlar tarafından değerlendirilmesi, teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için çeşitli veri toplama

tekniklerinin karşılaştırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından güvenilirlik ve geçerlikle ilgili olarak yapılmış çalışmalar şunlardır:

İnandırıcılıkla ilgili çalışmalar

- Veri kaynaklarında çeşitleme yoluna gidilmiştir. Araştırma sorularına cevap aranırken hem nitel hem nicel birden çok veri toplama aracı kullanılmıştır.
- Araştırmacı her dersin sonunda o günkü uygulamayla ilgili günlükler tutmuştur.
- Araştırma sonunda, katılımcılar ile görüşülerek elde edilen veriler tartışılmıştır. Eldeki veriler karşılaştırılmıştır. Böylelikle yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimi noktasında fikir birliğine varılmıştır.
- Araştırma süreci boyunca tez danışmanı ve tez izleme komitesinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Drama etkinliklerinin hazırlanması, veri toplama araçlarının belirlenmesi ve yöntem konusunda uzmanların eleştirileri dikkate alınmıştır.
- Araştırmacı aynı zamanda kurumda görev yapan bir öğretmendir. Araştırmacı, araştırma ortamı, katılımcılar hakkında bilgi sahibidir.

Transfer edilebilirlikle ilgili çalışmalar

- Araştırma ortamı, veri toplama araçları, araştırma süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Örneklem oluşturulurken amaçlı örneklem yolu kullanılmıştır ve araştırmacının öğretmenlik yaptığı kurumdan katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar belirlenirken araştırmaya katılmakta gönüllü olan katılımcılar seçilmiştir.
- Veriler düzenlenirken tablo ve görseller kullanılmış, buradaki veriler doğrudan aktarımlarla aktarılmış ve böylelikle objektiflik sağlanmıştır.

Güvenilir olma/ Tutarlık ile ilgili çalışmalar

- Veri setleri araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra iki kodlayıcı tarafından analiz edilmiş ve güvenilirlik hesapları yapılmıştır

- Araştırma verileri toplanırken araştırmacı yansız bir biçimde verileri toplamıştır. Bunun yanında araştırmacı tutarlı şekilde verileri toplamıştır.

- Veri toplama araçları oluşturulurken iki uzman Türkçe öğretmenin görüşleri alınmış, bu görüşler doğrultusunda veri toplama araçlarında düzenlemeler yapılmıştır.

Teyit edilebilir olmayla ilgili çalışmalar

Nitel araştırmalarda veriler ve veri kaynakları her an ortaya konabilir ve açıklanabilir olmalıdır. Çalışmanın teyit edilebilir olması için bu araştırmada iki uzman Türkçe öğretmeni verileri düzenli olarak incelemiştir. Bu uzman Türkçe öğretmenin incelemeleri sonunda yaptığı değerlendirmeler ile çalışma teyit edilebilir duruma getirilmiştir

3.9.Çalışmanın Etik Boyutu

Araştırmacılar, araştırmalarında birtakım ahlaki ve etik ilkeler doğrultusunda çalışmalar yaparlar. Bu çalışmada da etik ilkelerin korunması amacıyla birçok iş ve işlem gerçekleştirilmiştir. İlk olarak İnönü Üniversitesi Etik Kurulu'na ardından İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılarak araştırmanın izinleri alınmıştır. İzinlere ait resmi belgeler çalışmanın ekleri arasında sunulmuştur.

3.9.1. Ailelerin Çalışmalar Hakkında Bilgilendirilmesi

Araştırmaya katılacak öğrenciler belirlendikten sonra öğrenci velileri ile sözlü olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede araştırmanın içeriği hakkında bilgiler verilmiş ve araştırmada ses ve görüntü kaydı alınacağı velilere bildirilmiştir. Çalışmaya gönüllü katılımı belgelemek için onay veren velilere EK-5'te yer alan Veli Onam Formu imzalatılmıştır. Velilerin çalışmaya onay vermesinin ardından öğrencilerle de görüşülmüş ve sözlü olarak çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulmuş ve onların da onayları alınmıştır.

3.9.2. Araştırma Sürecinin Başlaması için MEB ve Okul İdaresinden Alınan izinler

Çalışmanın izin sürecinde öncelikle Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (Ek-11) gerekli izinler alınmıştır. Ardından çalışma yapılacak olan Samsun Bilim ve Sanat Merkezi yönetiminden sözlü olarak izin alınmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme düzeylerini belirlemek için katılımcılara uygulanmış olan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterinden aldıkları ön test puanların betimsel istatistik verileri, gruplar arası farkları incelemek için yapılan Mann-Whitney U testi testinin sonuçları düzenlenerek tablolar halinde sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutuna ilişkin ön test puanlarının betimsel verileri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Betimsel Verileri

	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	N	En Küçük	En büyük	$\bar{x}$	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$
Akıcılık	16	20.00	36.00	26.43	16	22.00	34.00	27.18
Orijinallik	16	16.00	28.00	20,50	16	16.00	26.00	21.06
Başlıkların Soyutluğu	16	8.00	22.00	16.00	16	9.00	21.00	15.18
Zenginleştirme	16	11.00	18.00	14.43	16	11.00	18.00	14.56
Erken Kapamaya Direnç	16	7.00	15.00	10.43	16	7.00	15.00	10.31
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	16	25.00	65.00	51.00	16	35.00	73.00	55.56

Şekilsel Yaratıcılık Puanları Ortalamaları	16	19.83	27.17	23.13	16	22.00	27.10	23.97
Sözel Akıcılık	16	30.00	51.00	39.93	16	31.00	65.00	39.87
Sözel Esneklik	16	22.00	44.00	32.37	16	26.00	55.00	33.93
Sözel Orijinallik	16	19.00	41.00	27.93	16	20.00	45.00	27.37
Sözel Yaratıcılık Puanları Ortalamaları	16	23.67	42.67	33.41	16	27.00	55.00	33.72

Tablo 13'e göre deney grubu katılımcılarının deney öncesi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X} = 23.13$ iken kontrol grubunun ortalaması $\bar{X} = 23.97$ 'dir. Deney grubu katılımcılarının deney öncesi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X} = 33.41$ iken kontrol grubu ortalaması $\bar{X} = 33.72$ 'dir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının deney öncesi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutuna ait puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ön test puanları üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutlarına Ait Ön Test Ortalama Puanlarının Mann-Whitney U Sonucu

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu	16	14.53	232.50	96,500	-,1.189	,234
Kontrol Grubu	16	18.47	295,50			

Tablo 14 incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutuna ait ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 96,500$, $p = ,234$, $Z = -,1.189$). Deney ve kontrol grubu katılımcılarının deney öncesi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna ait puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ön test puanları üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Alt Boyutuna Ait Ön Test Ortalama Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu	16	16.75	268.00			
Kontrol Grubu	16	15.81	249.50	124.000	-.151	.880

Tablo 15 incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna ait ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U = 124.000$, $p = .880$, $Z = -.151$).

Deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin ön test puanlarının betimsel verileri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine İlişkin Ön Test Puanları Betimsel Verileri

	Deney Grubu					Kontrol Grubu				
	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$	S.S.	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$	S.S.
Öntest	16	2.85	4.43	3.72	.4950	16	2.99	4.57	3.75	.4453

Tablo 16’ya göre deney grubu katılımcılarının deney öncesi Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3.72$ iken kontrol grubu ortalamasının $\bar{X} = 3.75$ olduğu görülmüştür.

Deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ön test puanları üzerinde yapılmış Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Ön Test Sonuçlarının Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu	16	16.03	256.50			
Kontrol Grubu	16	16.97	271.50	120.500	-.283	.777

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ait ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur ($U=120.500$, $p=.777$, $Z=-.283$). Deneyisel çalışmalarda, deney ve kontrol gruplarının birbiriyle denk olması açısından bu iki grubun öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması grupların da birbirine denk olduğu yorumunun yapılmasına neden olabilir. Bu araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubu puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin deney ve kontrol grubu ön test sonuçlarına bakıldığında ise kontrol grubu puanlarının daha yüksek olduğu görülse de anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ait son test ortalama puanlarının deney grubu lehine yüksek çıkması durumunda araştırma sorusunun güçleneceği düşünülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme düzeylerini belirlemek için katılımcılara uygulanmış olan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterinden aldıkları son test puanların betimsel istatistik verileri, gruplar arası farkları incelemek için yapılan Mann-Whitney U testi testinin sonuçları düzenlenerek tablolar halinde sunulmuş ve bulgular

yorumlanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutuna ilişkin son test puanlarının betimsel verileri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutlarına İlişkin son Test Puanlarının Betimsel Verileri

Deney Grubu					Kontrol Grubu			
N	N	En Küçük	En büyük	$\bar{x}$	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$
Akıcılık	16	22.00	36.00	28.58	16	22.00	36.00	28.56
Orijinallik	16	17.00	29.00	21.87	16	17.00	30.00	22.37
Başlıkların Soyutluğu	16	9.00	21.00	17.31	16	12.00	18.00	14.75
Zenginleştirme	16	14.00	18.00	16.18	16	11.00	18.00	14.62
Erken Kapamaya Direnç	16	7.00	15.00	10.18	16	7.00	14.00	10.56
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	16	28.00	67.00	51.50	16	39.00	73.00	55.43
Şekilsel Yaratıcılık Puanları Ortalamaları	16	20.50	28.50	24.03	16	22.67	27.67	24.28
Sözel Akıcılık	16	42.00	71.00	58.68	16	29.00	59.00	41.62
Sözel Esneklik	16	33.00	55.00	48.25	16	24.00	55.00	34.06
Sözel Orijinallik	16	30.00	61.00	48.06	16	20.00	42.00	27.00
Sözel Yaratıcılık Puanları Ortalamaları	16	36	61.33	51.66	16	25.33	52	34.22

Tablo 18’e göre deney grubu katılımcılarının deney sonrası Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X} = 24.03$ iken kontrol grubunun ortalaması $\bar{X} = 24.28$ ’dir. Deney grubu katılımcılarının deney öncesi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X} = 51.66$ iken kontrol grubu ortalaması $\bar{X} = 34.22$ ’dir.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının deney sonrası Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutuna ait puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını

est etmek amacıyla son test puanları üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutuna Ait Son Test Ortalama Puanlarının Mann-Whitney U Testleri Sonucu

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu	16	15.06	242.50	106.500	-.812	.417
Kontrol Grubu	16	17.84	285.50			

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutuna ait son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur (U= 106,500, p= ,417, Z=-.812).

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının deney sonrası Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna ait puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla son test puanları üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur

Tablo 20

Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Alt Boyutuna Ait Son Test Ortalama Puanların Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu	16	23.69	379.00	13.000	-4.335	.000
Kontrol Grubu	16	9.31	149.00			

Tablo 20 incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna ait son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (U= 13.000, p= .000, Z=-4.335). Deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine

ilişkin son test puanlarının betimsel verileri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine İlişkin Son Test Puanları Betimsel Verileri

	Deney Grubu					Kontrol Grubu				
	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$	S.S.	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$	S.S.
Sontest	16	3.05	4.68	3.96	.48750	16	3.03	4.68	3.81	.45249

Tablo 22’ e göre deney grubu katılımcılarının deney sonrası Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3.96$ iken kontrol grubu ortalamasının $\bar{X} = 3.81$ olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla son test puanları üzerinde yapılmış Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Son Test Sonuçlarının Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu	16	18.06	256.50	103.00	-.943	.346
Kontrol Grubu	16	14.94	271.50			

Tablo 22 incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ait son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 103.00$, $p = .346$, $Z = -.943$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır. Deney grubu katılımcılarının deney öncesi ve sonrasında elde ettikleri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutuna

ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ön test ve son test puanları üzerinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyut Puanlarının ve Ortalamasının Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplam	Z	P
Akıcılık	Negatif Değer	2	12.00	24.00	-2.059	.040
	Pozitif Değer	13	7.38	96.00		
	Eşit	1				
Orijinallik	Negatif Değer	1	9.50	9.50	-2.745	.006
	Pozitif Değer	13	7.35	95.50		
	Eşit	2				
Başlıkların Soyutluğu	Negatif Değer	3	6.33	19.00	-2.118	.034
	Pozitif Değer	10	7.82	86.00		
	Eşit	3				
Zenginleştirme	Negatif Değer	1	10.50	10.50	-2.251	.024
	Pozitif Değer	11	6.14	67.50		
	Eşit	4				
Erken Kapamaya Direnç	Negatif Değer	7	8.57	60.00	-.492	.624
	Yaratıcı Değildim	7	6.43	45.00		
	Eşit	2				
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Negatif Değer	7	8.43	59.00	-.057	.955
	Pozitif Değer	8	7.63	61.00		
	Eşit					
Şekilsel Yaratıcılık Ortalama Puanları	Negatif Sıralar	4	7.10	35.10	-1.682	.093
	Pozitif Sıralar	12	7.10	100.50		
	Eşit					

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Şekilsel Alt Boyutlarına ait ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre akıcılık ($Z=-2.059$, $p=.040$), orijinallik ($Z=-2.745$, $p=.006$), başlıkların soyutluğu ($Z=-2.118$, $p=.034$), zenginleştirme ($Z=-2.251$, $p=.024$) alt boyutlarının deney sonrasında

anlamlı olarak arttığı ancak erken kapamaya direnç ($Z=-.057$, $p=.624$) ve yaratıcı kuvvetler listesi ($Z=-1.682$, $p=.955$) alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Şekilsel Alt Boyutlarına ait ön test- son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z=-1.682$, $p=.093$). Negatif sıralara bakıldığında dört katılımcının son testlerde daha düşük puan aldığı görülebilir. On iki katılımcı ise son testte daha yüksek puan elde etmiştir. Deney grubu katılımcılarının deney öncesi ve sonrasında elde ettikleri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ön test ve son test puanları üzerinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyut Puanlarının ve Ortalamasının Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplam	Z	P
Akıcılık	Negatif Değer	0	.00	.00	-3.517	.000
	Pozitif Değer	16	8.50	136.00		
	Eşit					
Esneklik	Negatif Değer	1	4.00	4.00	-3.310	.001
	Pozitif Değer	15	8.80	132.00		
	Eşit					
Orijinallik	Negatif Değer	1	3.50	3.50	-3.337	.001
	Pozitif Değer	15	8.83	132.50		
	Eşit					
Sözel Yaratıcılık Ortalama Puanları	Negatif Değer	1	1.00	1.00	-3.465	.001
	Pozitif Değer	15	9.00	135.00		
	Eşit					

Tablo 24 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel Alt Boyutlarına ait puanların ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

sonuçlarına göre akıcılık ($Z=-3.517$, $p=.000$), esneklik ($Z=-3.310$, $p=.001$) ve orijinallik ($Z=-3.337$, $p=.001$) alt boyutlarının deney sonrasında anlamlı olarak arttığı görülmektedir.

Tablo 24 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel Alt Boyutlarına ait ortalama puanlarının ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z=-3.465$, $p=.001$). Negatif sıralara bakıldığında sadece bir katılımcının son testlerde daha düşük puan aldığı görülebilir. On beş katılımcı ise son testte daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ‘Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı problem çözme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Deney grubu katılımcılarının deney öncesi ve sonrasında elde ettikleri Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ön test ve son test puanları üzerinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Deney Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Ön Test – Son Test Karşılaştırmasına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu

Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	2	8.00	16	-2.692	.007
Pozitif Sıralar	14	8.57	120		

Tablo 25’e göre deney grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ait ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ne göre bu puanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($Z=2.692$, $p=.007$). Sıralar toplamı incelendiğinde ise 2 katılımcının ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu görülebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ‘Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Kontrol grubu katılımcılarının deney öncesi ve sonrasında elde ettikleri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ön test ve son test puanları üzerinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Alt Boyut Puanlarının ve Ortalamasının Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplam	Z	P
Akıcılık	Negatif Değer	6	5.08	30.50	-1.696	.090
	Pozitif Değer	9	9.94	89.50		
	Eşit	1				
Orijinallik	Negatif Değer	3	9.50	28.50	-1.522	.128
	Pozitif Değer	10	6.95	76.50		
	Eşit	3				
Başlıkların Soyutluğu	Negatif Değer	7	8.00	64.00	-.726	.468
	Pozitif Değer	7	6.83	41.00		
	Eşit	2				
Zenginleştirme	Negatif Değer	6	7.42	44.50	-.071	.944
	Pozitif Değer	7	6.64	46.50		
	Eşit	3				
Erken Kapamaya Direnç	Negatif Değer	5	11.50	23.00	-1.284	.199
	Yaratıcı Değildim	7	5.50	55.00		
	Eşit	4				
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Negatif Değer	5	11.80	58.50	-.492	.623
	Pozitif Değer	11	7.09	77.50		
	Eşit	0				
Şekilsel Yaratıcılık Ortalama Puanlar	Negatif Değer	6	8.60	43.00	-1.294	.196
	Pozitif Değer		8.45	93.00		
	Eşit					

Tablo 26 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Şekilsel Alt Boyutlarına ait ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre akıcılık ($Z=-1.696$, $p=.090$), orijinallik ($Z=-1.522$, $p=.128$), başlıkların soyutluğu ($Z=-.726$, $p=.468$), zenginleştirme ($Z=-.071$, $p=.944$) erken kapamaya direnç ($Z=-.1284$, $p=.199$) ve yaratıcı kuvvetler listesi ($Z=-.492$, $p=.196$) alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 26 incelendiğinde Kontrol grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Şekilsel Alt Boyutlarına ait ortalamasının ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z=-1.294$, $p=.196$). Negatif sıralara bakıldığında altı katılımcının son testlerde daha düşük puan aldığı görülebilir. On katılımcının son test puanları ilk test puanlarına göre daha yüksektir. Kontrol grubu katılımcılarının deney öncesi ve sonrasında elde ettikleri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ön test ve son test puanları üzerinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Sonuçlarının Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplam	Z	P
Akıcılık	Negatif Değer	7	7.21	50.50	-.911	.363
	Pozitif Değer	9	9.50	85.50		
	Eşit					
Esneklik	Negatif Değer	5	5.20	26.00	-.154	.877
	Pozitif Değer	5	5.80	29.00		
	Eşit	6				
Orijinallik	Negatif Değer	6	6.83	41.00	-157	.875
	Pozitif Değer	6	6.17	37.00		
	Eşit	4				
Sözel Yaratıcılık Ortalama Puanlar	Negatif Değer	7	7.29	51.00	-,882	,378
	Pozitif Değer	9	9.44	85.00		
	Eşit					

Tablo 27 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel Alt Boyutlarına ait puanların ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre akıcılık ($Z=-911$, $p=.363$), esneklik ($Z=-.154$, $p=.877$) ve orijinallik ($Z=-157$, $p=.875$) alt boyutlarının deney sonrasında anlamlı bir artış göstermediği görülmüştür.

Tablo 27 incelendiğinde kontrol grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel Alt Boyutuna ait ortalama ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z=-.882$, $p=.378$). Negatif sıralara bakıldığında yedi katılımcının son testlerde daha düşük puan aldığı görülebilir. 9 katılımcının son test puanları ilk test puanlarına göre daha yüksektir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan ‘Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı problem çözme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Kontrol grubu katılımcılarının deney öncesi ve sonrasında elde ettikleri Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ön test ve son test puanları üzerinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Kontrol Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Ön Test – Son Test Karşılaştırmasına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu

Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	P
Negatif Sıralar	4	6,40	32	-1,862	,063
Pozitif Sıralar	12	8,45	104		

Tablo 28 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ait ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup

olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre bu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z=1.862$, $p=.063$). Sıra ortalamaları incelendiğinde deney öncesi puanın daha yüksek olduğu görülebilir. Sıraları Toplamı incelendiğinde ise 4 katılımcının ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu görülebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan ‘Deney grubunda yer alan öğrencilerin Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe dersleri hakkındaki görüşleri nasıldır?’ sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

4.7.1. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yansıtıcı günlüklerle elde edilen bulgular sunulmuştur. Yansıtıcı günlükler sayesinde elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan ve yedi hafta boyunca atölyelere katılan öğrencilerin edindikleri deneyimler hakkındaki görüşlerine ve bu deneyimleri nasıl yorumladıklarına yoğunlaşır. Yedi hafta boyunca gerçekleştirilen atölyelerin hemen ardından doldurulan yansıtıcı günlükler sayesinde katılımcıların o atölyeyi nasıl bulduğunu, yaratıcılığına ve problem çözme becerisine katkısını ve beğendikleri/beğenmedikleri durumların neler olduğu bu başlık altında ele alınmıştır.

4.7.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Atölyelere İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin yedi hafta süren atölyelerle ilgili olarak yansıtıcı günlüklerde belirttiği görüşlerden hareketle oluşturulan temalar, kodlar ve bu günlüklerden yapılan doğrudan alıntılar tablo 29 ve devamında sunulmuştur.

Tablo 29

Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Hakkındaki Fikirleri

	Tema	Kod	Katılımcılar
Birinci Hafta	Olumlu Düşünceler	Eğlenceli	E1, E2, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, E5, E4, K2
		Farklıydı	K8
		Öğretici	K3
		Düşündürücü	E3
		Canlandırma	E4
		Becerisini Geliştirici	
İkinci Hafta	Olumlu Görüşler	Eğlenceli	K9, E1, K4, K3, K1, K6, K5, E4, E7, K7, E2
		Bilgi verici	K2, E5, K8
		Düşündürücü	K9, E3

Üçüncü Hafta	Olumsuz Görüşler	Zorlayıcı	K7, K6
	Olumlu Görüşler	Yunan Mitolojisi	E1, K9, K4
		Okula gelme isteği	K3
		Eğlenceli	K1, K2, K5, K7, E1, E3, E4
		Mitolojik öyküler	E7, E5, K6
		Şiir yazmak	K5, K8
Dördüncü Hafta	Olumsuz Görüşler	Şiir yazmak	K4
	Olumlu Görüşler	Eğlenceliydi	E1, E3, E6, K1, K2, K3, K4, K9, K7, K5, K8, K6,
		Yararlıydı	K6
	Olumsuz Görüşler	Zordu	K4
		Uzundu	E6
Beşinci Hafta	Olumlu Görüşler	Güzel/Eğlenceli	E1, E4, E5, E7, K5
		İlgi alanım	K3, K6
	Olumsuz Görüşler	Keyifsiz	K4
Altıncı Hafta	Olumlu Görüşler	Eğlenceli	E1, E2, E4, K1, K2, K5, K7, K8, K9
		Canlandırma	E2, K1, E6
		Zaman hızlı geçti	E2
	Olumsuz Görüşler	Yazmak zordu	K1, K3, K8
		Konu sıkıcıydı	K4
Yedinci Hafta	Olumlu Görüşler	Eğlenceliydi	E1, E3, E4, E5, E6, K3, K4, K6, K7, K5,
	Olumsuz Görüşler	Vakit yetersiz	E6
		Sıkıcıydı	K2, K8, K9, E2

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin birinci haftayla ilgili görüşleri tek tema altında toplanmıştır. Olumlu düşünceler teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar eğlenceli, farklı, öğretici, düşündürücü ve canlandırma becerisini geliştirici kodlardır. Öğrencilerin ilk etkinliği genel olarak eğlenceli bulunduğu görülmektedir. Bu kod dışındaki görüşlerin tümü de olumlu görüşlerdir. Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden eğlenceli kodu altında bulunun görüşlerden bazıları şunlardır:

E1: ‘Çok eğlenceli ve güzel bir etkinlikti. Çünkü rol yapmak bana göre eğlenceli. Güzel tarafı ise nasıl aküyü hallettikleri konusunda kafa yormamızıdı.’

K2: ‘Güzel bir etkinlikti. Soruları cevapladık, sorunlara çözüm bulduk ve drama yapmak benim için çok eğlenceliydi.’

E5: *‘Tiyatro eğlenceliydi ve dinlediğimiz olay çok güzeldi. Çok eğlendim.’*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden canlandırma becerisini geliştirici kodu altında bulunun görüş şöyledir:

E4: *‘Eğlenceliydi. Hafızamızı ve tiyatro yeteğimizi de geliştirdi.’*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden farklı kodu altında bulunun görüş şöyledir:

K8: *‘Güzeldi benim için. Daha önce de drama yaptım ama bu farklı bir ders oldu...’*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden öğretici kodu altında bulunun görüş şöyledir:

K3: *‘Güzeldi, mutlu oldum. Bu derste hem eğlendim hem öğrendim.’*

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci hafta etkinlikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Olumlu düşünceler teması altında üç farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar eğlenceli, bilgi verici ve düşündürücü kodlarıdır. Olumsuz olarak ortaya çıkan tek kod bulunmaktadır. O kod altında sadece tek katılımcı fikir belirtmektedir. Öğrencilerin ikinci hafta etkinliğini genel olarak eğlenceli bulduğu görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumlu görüşler teması altında bulunun görüşlerden bazıları şunlardır:

K9: *‘Eğlenceli ama aynı zamanda düşündürücü olduğunu düşünüyorum.’*

K2: *‘Konumuz dikkat etmemiz gereken bir konuydu. Suların azalması ile ilgili daha çok bilgim oldu.’*

E5: *‘Suyun azalması ile ilgili bilgilendik ve suyu nasıl kullanmamız gerektiğini öğrendik. Çok güzel bir dersti.’*

K8: *‘Çok eğlenceliydi ve önemli bir konu hakkındaydı ve güzel bir canlandırmaydı.’*

E2: *‘Önceki sunuma göre 1 kişi daha fazlaydık ve geçen haftakine göre daha iyiydi. Özellikle tiyatrodan keyif aldım.’*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumsuz görüşler teması altında bulunun görüşler şunlardır:

K7: *'Gayet güzeldi ama ben şahsen zorlandım.'*

K6: *'Çok keyifliydi. Fakat Arkadaşlarımla ortak bir fikir bulma konusunda zorlandık.'*

Araştırmacı günlüklerine bakıldığında araştırmacının 'Bugün yürütülen etkinlikte yaşadığınız problemler nelerdir?' sorusuna cevap olarak şöyle yazmıştır:

'Bugünkü atölyede öğrencilere okutulan metin çevre sorunlarıyla ilgili bir metindi. Ancak canlandırma konusu daha çok su kıtlığıyla ilgiliydi. O yüzden öğrenciler konular arası geçiş yaparken zorlandılar. Bir de okutulan metin bilgilendirici değil de öyküleyici bir metin olsa daha ilgi çekici olabilirmiş.'

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü hafta etkinlikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Olumlu düşünceler teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar Yunan mitolojisi, okula gelme isteği, eğlenceli, mitolojik öyküler ve şiir yazmak temalarıdır. Olumsuz olarak ortaya çıkan tek kod bulunmaktadır. Olumsuz olarak ortaya çıkan kod şiir yazmak kodudur. Bu kod altında sadece tek katılımcı fikir belirtmektedir. Öğrencilerin üçüncü hafta etkinliğini genel olarak eğlenceli bulduğu görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumlu görüşler teması altında bulunan görüşlerden bazıları şunlardır:

E1: *'Aslında bugünkü ders biraz eğlenceli ve değişikti. Çünkü Yunan mitolojisini ilk kez duydum ve çok sevdim.'*

K9: *'Bugünkü ders gayet güzeldi. Yunan mitolojisini zaten seviyorum ve sevdiğim şeyle ilgili çözüm bulduğumda kendimi daha iyi hissettim.'*

K3: *'Eğlenceli bir etkinlik oldu şahsen. Böyle etkinliklerden sonra okula gelme hevesim artıyor.'*

K5: *'Çok eğlenceliydi. Şiir yazmayı seviyorum...'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumsuz görüşler teması altında bulunan görüşler şunlardır:

K4: *'bugün şiir yazdık. Şiir yazmayı sevmediğim için hoşuma gitmedi. Ama Yunan Mitolojisi hoşuma gitti.'*

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü hafta etkinlikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Olumlu görüşler teması altında iki farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar Eğlenceliydi ve yararlıydı kodlarıdır. Olumsuz olarak ortaya çıkan iki kod bulunmaktadır. Bu tema altında ortaya çıkan kodlar uzundu ve zordu kodlarıdır. Bu kodlar altında sadece birer katılımcı fikir belirtmektedir. Öğrencilerin dördüncü hafta etkinliğini genel olarak eğlenceli bulduğu görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumlu görüşler teması altında bulunan görüşlerden bazıları şunlardır:

K5: *‘Çok eğlenceli bir dersti. Yaşamımızda artık Türkçe kelimelerin kullanılması gerekir. Bu kadar çok kelimenin yabancı dillerden gelmiş olması çok garip.’*

K8: *‘Bence çok güzel ve eğlenceliydi. Günümüzün problemlerini anlatıyordu.’*

K6: *‘Çok keyifli ve yararlıydı. Çok eğlendim.’*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumsuz görüşler teması altında bulunan görüşler şunlardır:

E6: *‘Bence çok eğlenceli ama uzun bir dersti. Son zamanlarına doğru sıkılmaya başladım.’*

K4: *‘Eğlenceliydi. Sadece sözcük bulmada zorlandım. Drama normalden daha eğlenceliydi.’*

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin beşinci hafta etkinlikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Olumlu düşünceler teması altında iki farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar güzel/eğlenceli ve ilgi alanım kodlarıdır. Olumsuz olarak ortaya çıkan tek kod bulunmaktadır. Olumsuz olarak ortaya çıkan kod keyifsiz kodudur. Bu kod altında sadece tek katılımcı fikir belirtmektedir. Öğrencilerin beşinci hafta etkinliğini genel olarak eğlenceli bulduğu görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumlu görüşler teması altında bulunan görüşlerden bazıları şunlardır:

E1: *‘Bugün diğerlerinin aksine iki canlandırma yaptığımız için ve üç kişi*

olduğumuz için değişik ve güzeldi.'

E5: *'Güzel düşünüyorum. Çünkü drama yapmayı seviyorum ve arkadaşlarımla eğleniyorum.'*

K3: *'Güzel ve hoştu. Yazmak biraz yorucu oldu ama ilgi alanımla ilgili konuştuk diye mutluydum. Genelde yazmayı sevmem. Ama ilgi alanım olunca benim için iyi...'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumsuz görüşler teması altında bulunun görüşler şunlardır:

K4: *'Fazla eğlenceli değildi çünkü az kişiydik.'*

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin altıncı hafta etkinlikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Olumlu düşünceler teması altında üç farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar eğlenceli, canlandırma ve zaman hızlı geçti kodlarıdır. Olumsuz olarak ortaya çıkan iki kod bulunmaktadır. Olumsuz olarak ortaya çıkan kodlar yazmak zordu ve konu sıkıcıydı kodlarıdır. Öğrencilerin altıncı hafta etkinliğini genel olarak eğlenceli bulduğu görülmektedir. Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumlu görüşler teması altında bulunun görüşlerden bazıları şunlardır:

E1: *'Fikir üretmede biraz takıldım ama canlandırma güzel ve eğlenceliydi. Bu zamana kadar bütün etkinlikler güzeldi.'*

E6: *'Eğlenceli ama kısıydı. Belki daha uzun olabilir.'*

K2: *'Eğlenceliydi. En güzel drama bu haftakiydi sanırım. Çok hoşuma gitti.'*

E2: *'Bu ders çok hızlı geçti. Eğlenceli geçti. Benim her zamanki gibi en sevdiğim kısım drama oldu.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumsuz görüşler teması altında bulunun görüşler şunlardır:

K4: *'Diğer dramalar kadar eğlenemedim. Daha çok eğlenceli şeyler hakkında drama yapmak daha eğlenceli oluyor.'*

K1: *'Eğlenceliydi. Sadece yazı yazma kısmında biraz sıkıldım. Ama öneri ve drama kısmında çok eğlendim.'*

Araştırmacı günlüklerine bakıldığında araştırmacının 'Bugün yürütülen etkinlikte

yaşadığınız problemler nelerdir?’ sorusun şöyle yazmıştır:

‘Altı derstir üst üste sürekli drama ve canlandırma yapıyor olmak bazı öğrencilere keyif vermedi bugün. Özellikle çekingen öğrenciler sahneye çıktıklarında çok tedirgin ve heyecanlı hissediyorlar sanırım. Bu her hallerinden belli. Bu heyecan ve tedirginlik zamanla azalabileceği gibi hiç azalmayabilir de. Öğrencilerin tedirginliği dışında olumsuz bir gözlemim olmadı. Bu da belirgin olarak sadece bir öğrencide gözlendi.’

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yedinci hafta etkinlikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Olumlu düşünceler teması altında tek kod bulunmaktadır. Bu kod eğlenceliydi kodudur. Olumsuz olarak ortaya çıkan iki kod bulunmaktadır. Olumsuz olarak ortaya çıkan kodlar vakit yetersizdi ve sıkıcıydı kodlarıdır. Öğrencilerin yedinci hafta etkinliğinde olumsuz görüşler temasında daha çok kod belirttiği görülse de olumlu görüşlerdeki katılımcı sayısı daha fazladır.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumlu görüşler teması altında bulunun görüşlerden bazıları şunlardır:

E1: *‘Canlandırmalar çok güzeldi, Hele ikincisi... Çünkü çok sevdiğim arkadaşlarımla yaptım.’*

K4: *‘Eğlenceliydi. Daha yaratıcı fikirler ürettiğimi düşünüyorum.’*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden olumsuz görüşler teması altında bulunun görüşler şunlardır:

E6: *‘Eğlenceli ama vaktin yetersiz olduğu bir etkinlikti.’*

K9: *‘Bugünkü etkinlik bence çok zevkli değildi.’*

4.7.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Atölyelerde Yaratıcı Problem Çözme Sürecine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin yedi hafta süren atölyelerin yaratıcı problem çözme süreçlerine katkılarına ilişkin olarak yansıtıcı günlüklerde belirttiği görüşlerden hareketle oluşturulan temalar, kodlar ve bu günlüklerden yapılan doğrudan alıntılar tablo 30 ve devamında sunulmuştur.

Tablo 30

Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Sürecine Katkılarıyla İlgili Görüşleri

	Tema	Kod	Katılımcılar
Birinci Hafta	Katkım Olmadı	Canlandırmada benim çözümüm kullanıldı	E1, K2, K6
		İşbirliğiyle planlama yaptık	E2, K5, K8
		Mantıklı çözümler ürettim	K1, K3, K5, E4
		Uygulamada katkı oldu	E3, K7
		Az katkı oldu	E5
İkinci Hafta	Katkım Olmadı	Bildiğim bir metindi	K4
	Katkım Oldu	Canlandırmada benim çözümüm kullanıldı	K6,
		Fikirler ürettim	E2, E7, K9, K3, K2, E5, K5
		Arkadaşların fikirlerini geliştirdim	E1, K4
		Özgün fikirler ürettim	K1, E3
		Tartışarak fikirler geliştirdim	E4
Üçüncü Hafta	Katkım Olmadı	Fikir üretmedim	K7
	Katkım Oldu	Daha kolay çözüm üretebildim	K1, K2, K4, E6
		Beyin fırtınası yaptım	E4
		Probleme farklı açılardan bakabildim	K3
		Empati yaptım	K9, E3
		Artık daha iyi problem çözebiliyorum	E1
Dördüncü Hafta	Katkım Olmadı	Çok katkı olmadı	K5, K6, K7, K8, E7,
	Katkım Oldu	Daha iyi olabilirdi	K4, E6, K2
		Canlandırmada kullanılan fikirler ürettim	K7, K8
		Mantıklı karşılıklar	K9, E4, K3, K1
		Özgün karşılıklar	E7, E3, E1
		Kötü karşılıklar	K5, K6
Beşinci Hafta	Katkım Oldu	Özgün fikirler üretiyorum	E1
		Canlandırma fikri benimdi	E4, E5, K5, K6
	Katkım Olmadı	Katkı sunmadım	E7, K4
		Fikirlerim mantıksız	K3
Altıncı Hafta	Katkım Oldu	Eskiye göre daha iyiyim	E1
		Canlandırmada fikrim kullanıldı	E2, E6, K1, K2, K7
		Çözümler ürettim	E4, K3, K5, K9
		Yaratıcı soruları sorabiliyorum	K4
	Katkım Olmadı	Katkım olmadı	E7, K8,
Yedinci Hafta	Katkım Oldu	Arkadaşlarım dinlemedi	E6, K5
		Güzel çözümler ürettim	K9, K3
		Fikirlerim canlandırmada kullanıldı	E5, E7, K4, K7
		Az katkı sundum	K6, K8, E4

Katkım olmadı	Katkım olmadı	E1, E3, E2
	Fikirlerim dinlenmedi	K2

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin birinci hafta etkinliğinde problem çözüm sürecine katkılarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Problem çözme sürecine katkısını olduğunu belirtenler teması altında dört farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar canlandırmada benim çözümüm kullanıldı, işbirliğiyle planlama yaptık, mantıklı çözümler ürettim, az katkı oldu ve uygulamada katkı oldu kodlarıdır. Problem çözme sürecine katkısını olmadığını belirtenler teması altındaysa tek kod bulunmaktadır. Bu kod bildiğim bir metindi kodudur. Öğrencilerin ilk etkinlikte genel olarak problem çözme sürecine katkı sunduklarını düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden katkı oldu temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K3: *‘Oldu, bir sürü farklı çözüm buldum ve resimle ile anlatımda iyi iş çıkardığımı düşünüyorum.’*

K5: *‘O kadar fazla örnek veremedim ama verdiğim örnekler bence mantıklıydı. Drama esnasında fikirlerimin bir kısmı kullanıldı.’*

E1: *‘Evet, doğru fikri benim fikrim olarak kabul ettik. O yüzden gruba yardımım oldu ve sonuçları tahmin etmeyi daha fazla öğrendim.’*

E5: *‘Çok az oldu, çözümlerden örnekler verdim.’*

K2: *‘Evet oldu, Fikirlere beraber karar verdik.’*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden katkı olmadı temasına ait görüş şöyledir:

K4: *‘Daha önce dinlediğim bir metin olduğundan onları yönlendirdim sadece. Onun dışında katkı olmadı...’*

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci hafta etkinliğinde problem çözüm sürecine katkılarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Problem çözme sürecine katkısını olduğunu belirtenler teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar canlandırmada benim çözümüm kullanıldı, fikirler ürettim, özgün fikirler ürettim, arkadaşların fikirlerini geliştirdim ve tartışarak fikirler geliştirdim kodlarıdır. Problem çözme sürecine katkısını olmadığını belirtenler teması

altındaysa tek kod bulunmaktadır. Bu kod fikir üretmedim kodudur. Öğrencilerin ikinci etkinlikte genel olarak problem çözme sürecine katkı sunduklarını düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden katkım oldu temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K1: 'Evet. İzlediğim bir dramadan ilham aldım. Onun dışında aklımı da kullandım. Özgün fikirler ürettiğimi düşünüyorum.'

K9: 'Evet, ben bulduğum bazı fikirler üzerine pek düşünememiş olsam da farklı kişiler düşünürse ortaya güzel şeyler çıkabilir.'

E4: 'Evet katkım olduğunu düşünüyorum. Bu katkı hem oynamak hem de arkadaşlarımla tartışıp bir fikir bulmaktı.'

E3: 'Evet, özgün düşüncelerimle uygulamaya katkı sağladım.'

K4: '...Arkadaşların buldukları çözüme yeni fikirler ekleyerek çözüme katkı sağladım.'

K5: 'Evet ama benimkini kullanmadık...'

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden katkım olmadı temasına ait görüş şöyledir:

K7: 'Daha çok oynamada katkım oldu. Fikirler konusunda iyi değildim.'

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü hafta etkinliğinde problem çözüm sürecine katkılarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Problem çözme sürecine katkısını olduğunu belirtenler teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar daha kolay çözüm üretebildim, beyin fırtınası yaptık, probleme farklı açılardan bakabildim, empati yaptım ve artık daha iyi problem çözebiliyorum kodlarıdır. Problem çözme sürecine katkısını olmadığını belirtenler teması altındaysa tek kod bulunmaktadır. Bu kod çok katkım olmadı kodudur. Bu kod altında beş öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin üçüncü etkinlikte genel olarak problem çözme sürecine katkı sunduklarını düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden katkım oldu temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

E4: 'Evet düşünüyorum. Arkadaşlarımla beyin fırtınası yapıp güzel fikirler

bulduk.'

K3: *'Evet sağladım, artık problemlere farklı açılardan bakabiliyorum.'*

K1: *'Evet, çözüm üretirken geçen haftalaradan daha az zorlandım. Kendimi daha rahat hissettim yazarken bu hafta.'*

E6: *'Evet, canlandırma ve şiir bölümünde hikâyeyi çok daha iyi bildiğim için benim için kolaydı.'*

K9: *'Kendimi Daidalos'un yerine koyduğumda çözüm bulmak konusunda oldukça rahattım. Empati yaparak çözüm bulmada bana katkı sağladı.'*

E1: *'Evet çünkü bugün sunduğum bir öneri sonuca çok yaklaştı. Yani artık daha iyi problem çözebiliyorum.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden çok katkım olmadı temasına ait görüş şöyledir:

K5: *'Tam değil, ancak yine de elimden geldiğince yardım ettim.'*

K6: *'Hayır, çünkü hepimiz arkadaşımızın fikrine katıldık.'*

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü hafta etkinliğinde problem çözüm sürecine katkılarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Problem çözme sürecine katkısını olduğunu belirtenler teması altında dört farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar daha iyi olabilirdi, canlandırmada kullanılan fikirler ürettim, mantıklı karşılıklar, özgün karşılıklar kodlarıdır. Problem çözme sürecine katkısını olmadığını belirtenler teması altındaysa tek kod bulunmaktadır. Bu kod kötü karşılıkları kodudur. Bu kod altında iki öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin dördüncü etkinlikte genel olarak problem çözme sürecine katkı sunduklarını düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden katkım oldu temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K7: *'Ürettim. Bence bazıları kullanılabilir. Canlandırmada 2-3 tane benim yazdıklarımdan kullandık zaten.'*

K9: *'Bence kelimeler için ürettiğimiz fikir/fikirler gayet güzel ve mantıklıydı. Ve güzel hissettirdi.'*

E6: *'Evet fakat yeterli olmadığını düşünüyorum.'*

K4: *'Katkım olduğunu düşünüyorum fakat bulduğum kelimelerin zaman yüzünden fazla iyi olmadığını düşünüyorum.'*

E7: *'Evet özgün kelimeler bulduğumu düşünüyorum.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden çok katkım olmadı temasına ait görüş şöyledir:

K6: *'Hayır, güzel kelimeler bulamadım.'*

K5: *'Bence benim kelimelerim kullanılmamalı. Gerçekten iğrenç fikirlerde bulundum.'*

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin beşinci hafta etkinliğinde problem çözüm sürecine katkılarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Problem çözme sürecine katkısını olduğunu belirtenler teması altında iki farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar özgün fikirler üretiyorum ve canlandırma fikri benimdi kodlarıdır. Problem çözme sürecine katkısını olmadığını belirtenler teması altında da iki kod bulunmaktadır. Bu kod katkı sunmadım ve fikirlerim mantıksızdı kodlarıdır. Öğrencilerin beşinci etkinlikte genel olarak problem çözme sürecine katkı sunduklarını düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden katkım oldu temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

E5: *'Evet, benim çözümümü kullandık...'*

E1: *'Evet, Artık daha yenilik ve özgün fikirler sunabiliyorum. Her ders bunu biraz daha geliştiğini hissediyorum.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden çok katkım olmadı temasına ait görüş şöyledir:

K3: *'Çok değil, Benim fikirlerimi arkadaşlarımla karşılaştırdımca benimkiler mantıksızdı.'*

E7: *'Maalesef hayır, Bugün pek bir katkım olmadı.'*

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin altıncı hafta etkinliğinde problem çözüm sürecine katkılarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Problem çözme sürecine katkısını olduğunu belirtenler teması altında dört farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar eskiye göre daha iyiyim, canlandırmada fikrim kullanıldı, çözümler ürettim, yaratıcı sorular sorabiliyorum kodlarıdır. Problem çözme

sürecine katkısını olmadığını belirtenler teması altındaysa tek kod bulunmaktadır. Bu kod çok katkım olmadı kodudur. Bu kod altında iki öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin altıncı etkinlikte genel olarak problem çözme sürecine katkı sunduklarını düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden katkım oldu temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

E1: *'Evet. Bir andan sonra aklıma fikirler gelmeye başladı. Daha iyi fikirler üretebiliyorum.'*

K5: *'Evet, dil müzesi ile ilgili ve Türkçemizi düzgün kullanmak hakkında çözümler sunduğumu düşünüyorum.'*

K4: *'Dramada yaratıcı sorular sorduğumu düşünüyorum. Bu yüzden katkım oldu.'*

K7: *'Evet, drama fikrimi kullandılar...'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden çok katkım olmadı temasına ait görüş şöyledir:

E7: *'Maalesef hayır. Bir fikir bulamadım.'*

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yedinci hafta etkinliğinde problem çözüm sürecine katkılarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Problem çözme sürecine katkısını olduğunu belirtenler teması altında dört farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar arkadaşlarım dinlemedi, güzel çözümler ürettim, fikirlerim canlandırmada kullanıldı ve az katkı sundum kodlarıdır. Problem çözme sürecine katkısını olmadığını belirtenler teması altındaysa iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar katkım olmadı ve fikirlerim dinlenmedi kodlarıdır. Bu tema altında üç öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yedinci etkinlikte genel olarak problem çözme sürecine katkı sunduklarını düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden katkım oldu temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K9: *'Evet problemlere iyi yaklaşıp iyi çözümler bulduğumu düşünüyorum.'*

E5: *'Evet, benim dediğim problem çözümü oldu. O da 2022 kitap okuma'*

özgürlüğü savaşı.’

E6: ‘Evet ama birkaç arkadaş beni dinlemedi.’

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden çok katkı olmadı temasına ait görüş şöyledir:

E2: ‘Dramada arkadaşlarımla olmadığım için çok katkıda bulunamadım ve eğlenemedim.’

E1: ‘Hayır katkı olmadı. Çünkü çok etkili problem çözme yöntemleri bulamadım.’

K2: ‘Hayır. Arkadaşlar benim fikirlerimi duymazdan geldiler. Aralarından seçtiler fikirleri.’

4.7.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Atölyelerde Yaratıcı Düşünme Sürecine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin yedi hafta süren atölyelerin yaratıcı düşünme süreçlerine katkılarına ilişkin olarak yansıtıcı günlüklerde belirttiği görüşlerden hareketle oluşturulan temalar, kodlar ve bu günlüklerden yapılan doğrudan alıntılar tablo 31 ve devamında sunulmuştur.

Tablo 31

Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Fikirler Ortaya Atmalarıyla İlgili Görüşleri

	Tema	Kod	Katılımcılar
Birinci Hafta	Yaratıcı Fikirler Sundum	Canlandırmada benim fikrim kullanıldı	E1, K1, K2, K5, K6, E4, K8
		Çok sayıda fikir ürettim	K3
		Çeşitli öneriler	E5, E3
	Yaratıcı Değildim	Diğer fikirler daha yaratıcıydı	K4
		Fikirler birbirine benziyordu	K7, E2
İkinci Hafta	Yaratıcı Fikirler Sundum	Fikirler ürettim	K1, K2, K3, K6, E3, K9, K7, E4, E5, E7, K8
		Fikirlerim arkadaşlarıma ilham oldu	E1
		Diğer derslere göre daha üretkendim	E2
		Arkadaşların fikirlerini geliştirdim	K4
		Fikir üretmedim	K5
Üçüncü	Yaratıcı Fikirler Sundum	Eskiye göre daha yaratıcıydım	K9, E4
		Yaratıcı fikirler buldum	K1, K3, E3, E5, E6
		Diğer derslere göre daha yaratıcıydım	K4

Hafta		Ders yaratıcılığını destekliyor	K2
		Eğlenceli fikirler buldum	K5
	Yaratıcı Değildim	Arkadaşlarımla aynı düşünmüştük	E1,
		Yaratıcı değildim	E7, K6, K7, K8
Dördüncü Hafta	Yaratıcı Fikirler Sundum	Yaratıcılığımı geliştiren bir dersti	E1, K2
		Başkalarının düşünemeyeceği şeyler düşündüm	K9
		Yaratıcı fikirler ürettim	E3, E4, E6, E7, K1, K3, K8
	Yaratıcı Değildim	Daha iyi olabilirdi	K4, K5, K6, K7
Beşinci Hafta	Yaratıcı Fikirler Sundum	Katkım kullanılmadı	K4
		Eskiye göre daha iyiydim	K3
		Fikrim canlandırmada kullanıldı	E5, E7, K6, E4
	Yaratıcı Değildim	Fikirlerim sıradan	E1, K5
Altıncı Hafta	Yaratıcı Fikirler Sundum	Güzel fikirler sundum	E4, K3, K9
		Yaratıcı sorular sordum	K4
		Yaratıcı fikirler sundum	K1, K9, K8
		Fikirlerim canlandırmada kullanıldı	E1, K2
		Daha çok fikir sunabiliyorum	E2
	Yaratıcı Değildim	Katkım olmadı	E5, E6, E7, K7
Yedinci Hafta	Yaratıcı Fikirler Sundum	Çok fikir ürettim	K3
		Katkım oldu	E6, K5, K6, K7, K8, K9, E2
		Sıradışı fikirler ürettim	K4, E4, E5
	Yaratıcı Değildim	Sıradan fikirler ürettim	E1, E3, E7, K2

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin birinci hafta etkinliğinde yaratıcı fikirler sunmalarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Yaratıcı fikirler sundum teması altında üç farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar canlandırmada benim fikrim kullanıldı, çok sayıda fikir ürettim ve çeşitli öneriler kodlarıdır. Yaratıcı değilim teması altındaysa iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar diğer fikirler daha yaratıcıydı ve fikirler birbirine benziyordu kodlarıdır. Öğrencilerin ilk etkinlikte genel olarak yaratıcı fikirler ürettiklerini düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı fikirler sundum temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K3: *'Bir sürü farklı çözüm ürettim. Mesela Gözüm Kız radyo yerine konuşsa, yeni akü almak gibi...'*

K8: *'Oldu, Durmuş Ağa'ya birisi acısın ve balta alsın diye kaybettiğini düşündüm.'*

Radyo bozulduğu için kızın taklit yapacağını da ben düşündüm.'

K1: *'Evet Yaratıcı fikirler ürettim. Çözüme çok yakın fikirler de ürettim. Çok uzak fikirler de. Mesela haberleri taklit ederek seslendirme fikrini ben söyledim...'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı değilim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K4: *'Arkadaşlarımın fikri daha yaratıcı olduğundan onların fikrini değerlendirdik.'*

K7: *'Çok da olmadı. Hepimizinki aynıydı...'*

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci hafta etkinliğinde yaratıcı fikirler sunmalarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Yaratıcı fikirler sundum teması altında dört farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar fikirler ürettim, fikirlerim arkadaşlarıma ilham oldu, diğer derslere göre daha üretkendim ve arkadaşların fikirlerini geliştirdim kodlarıdır. Yaratıcı değilim teması altındaysa bir kod bulunmaktadır. Bu kod fikir üretmedim kodudur. Öğrencilerin ikinci etkinlikte genel olarak yaratıcı fikirler ürettiklerini düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı fikirler sundum temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

E2: *'Evet, daha çok fikir ürettim ve daha yaratıcı düşündüm. Daha önceki derslerde daha az fikrim vardı.'*

E8: *'Evet, canlandırmadaki senaryonun tamamı benden çıktı. Ama arkadaşlarımın da büyük katkısı oldu.'*

E1: *'Evet, mesela yaptığım fazla su alarmı uyarıcı, tiyatro, para cezası ve deniz suyu arıtma gibi fikirlerim arkadaşlarıma yardımcı oldu.'*

K4: *'Arkadaşlarımın buldukları çözümleri geliştirdim...'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı değilim temasına ait görüş ise şöyledir:

K5: *'O kadar yaratıcı değildim. Yani hayır.'*

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü hafta etkinliğinde yaratıcı fikirler sunmalarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Yaratıcı fikirler sundum teması altında dört farklı kod meydana geldiği görülmektedir.

Bu kodlar Eskiye göre daha yaratıcıydım, yaratıcı fikirler buldum, diğer derslere göre daha yaratıcıydım, ders yaratıcılığımı destekliyor, eğlenceli fikirler buldum kodlarıdır. Yaratıcı değilim teması altındaysa iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar arkadaşlarımla aynı düşündük ve yaratıcı değildim kodlarıdır. Öğrencilerin üçüncü etkinlikte genel olarak yaratıcı fikirler ürettiklerini düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı fikirler sundum temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K9: *'Bence evet, belki başkaları da benimle aynı şeyleri düşünüyorlar ama benim bu derslerle daha da yaratıcı fikirler bulabileceğimi düşünüyorum.'*

K4: *'Aslında başkaları gibi fikirler üretiyorum ama yine de diğer derslerden daha yaratıcı olmamı sağlıyor.'*

K5: *'Sayılır, komik fikirler sundum. Eğlence kattığımı düşünüyorum.'*

E4: *'Yaratıcı fikirlerime katkısı oluyor bu dersin. Nedeni ise kendi fikirlerimizi ortaya koyup değerlendiriyoruz.'*

E1: *'Genellikle başkalarının fikirleriyle aynı fikirleri düşündüm...'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı değilim temasına ait görüş ise şöyledir:

E7: *'Maalesef hayır, genelde dışarıdan öğrendiğim bilgileri kullandım.'*

K7: *'Hayır, arkadaşlarımdan fikirleri daha güzeldi.'*

Araştırmacı günlüklerine bakıldığında araştırmacının 'Bugün yürütülen etkinlikte öğrencilerin ortaya koydukları performansları yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri açısından nasıl değerlendirirsiniz?' sorusuna cevap olarak şöyle yazmıştır:

'Öğrencilerin labirentin içinden kurtulmaya çalıştıkları problem durumu öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini pek harekete geçiremedi. Çocuklar bu duruma çözüm üretmek noktasında zorlandılar. Yaratıcılıklarını pek kullanamadılar. Bugün öğrencilerin ortaya koydukları performans yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri açısından bakıldığında özel yetenekli öğrencilerde olması gereken düzeyde değildi. Ancak hiç yoktu da diyemem.'

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü hafta

etkinliğinde yaratıcı fikirler sunmalarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Yaratıcı fikirler sundum teması altında üç farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar yaratıcılığı geliştirilen bir dersti, başkalarının düşünemeyeceği şeyler düşündüm, yaratıcı fikirler ürettim kodlarıdır. Yaratıcı değilim teması altındaysa tek kod bulunmaktadır. Bu kod daha iyi olabilirdi kodudur. Öğrencilerin dördüncü etkinlikte genel olarak yaratıcı fikirler ürettiklerini düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı fikirler sundum temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

E1: *'Bence benim yaptığım fikirleri diğer insanlar düşünebilir ama bu etkinlikler yaratıcılığımı yardımcı oluyor.'*

K9: *'Bence evet, çünkü düşünürken kendimden başkalarının pek düşünemeyeceği fikirler buldum ve bunların yaratıcı fikirler olduğunu düşünüyorum.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı değilim temasına ait görüş ise şöyledir:

K4: *'O kadar yaratıcı olduğumu düşünmüyorum fakat daha fazla uğraşsaydım daha iyilerini bulabileceğime inanıyorum. Dramada da iyi olduğumu düşünüyorum. Düzgün ve ciddi bir şekilde oynadığımı düşünüyorum.'*

K5: *'Hayır, yaratıcı fikirler ürettiğimi düşünmüyorum. Yani iyiydi ama aşırı değil.'*

Araştırmacı günlüklerine bakıldığında araştırmacı 'Bugün yürütülen etkinlikte olumlu yanlar nelerdir?' sorusuna karşılık şöyle cevap vermiştir:

'Bugün gördüm ki öğrenciler yabancı kelimeler konusunda oldukça fazla farkındalığa sahipler. Öğrenciler dilimizdeki yabancı kelimelerle ilgili oldukça fazla fikir sahibiler. Yabancı kelimelere karşılık üretirken hepsi oldukça özverili davrandı. Hatta oldukça seçici davranıp çok sayıda karşılık üretmek yerine en iyisini üretmeye çalıştılar. Ortaya çıkan karşılıklar oldukça yaratıcı ürünlerdi.'

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin beşinci hafta etkinliğinde yaratıcı fikirler sunmalarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Yaratıcı fikirler sundum teması altında üç farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar Eskiye göre daha iyiydim, katkım kullanılmadı ve fikrim canlandırmada kullanıldı

kodlarıdır. Yaratıcı değilim teması altındaysa tek kod bulunmaktadır. Bu kod fikirlerim sıradan kodudur. Öğrencilerin beşinci etkinlikte genel olarak yaratıcı fikirler ürettiklerini düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı fikirler sundum temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K4: *'Arkadaşlarıma yaratıcı fikirler sundum. Fakat fikirlerim o kadar çok kullanılmadı.'*

K6: *'Evet, Fikirlerimi arkadaşlarıma sundum ve beğendiler ve uyguladık. Canlandırmada kullandık hatta.'*

K3: *'Evet. Bu sefer diğer haftalara göre daha iyiydim.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı değilim temasına ait görüş ise şöyledir:

E1: *'Hayır, bence benim yaratıcı fikirler sunmama yardımcı olmadı, çünkü benim düşündüğümü herkes düşünebilirdi.'*

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin altıncı hafta etkinliğinde yaratıcı fikirler sunmalarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Yaratıcı fikirler sundum teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar güzel fikirler sundum, yaratıcı sorular sordum, yaratıcı fikirler sundum, fikirlerim canlandırmada kullanıldı, daha çok fikir sunabiliyorum kodlarıdır. Yaratıcı değilim teması altındaysa tek kod bulunmaktadır. Bu kod katkım olmadı kodudur. Öğrencilerin altıncı etkinlikte genel olarak yaratıcı fikirler ürettiklerini düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı fikirler sundum temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

E2: *'Evet oldu. Her gün düşündüğüm fikir miktarı arttı ve daha mantıklı şeyler düşündüm.'*

K4: *'Drama kısmında soru sorarken merak ettiğim, aklıma takılan ve yaratıcı sorular sorduğumu düşünüyorum.'*

E1: *'Evet başkalarından farklı fikirler ürettim. Mesela Türk destanları ve Orhun Abideleri fikirlerini ben ürettim. Canlandırmada bunları kullandık'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı değilim temasına ait görüş ise şöyledir:

E6: 'Hayır bugün için pek sanmıyorum.'

E7: 'Hayır bu ders pek yaratıcı fikir bulamadım.'

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yedinci hafta etkinliğinde yaratıcı fikirler sunmalarıyla ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Yaratıcı fikirler sundum teması altında üç farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar katkım oldu, sıradışı fikirler ürettim, çok fikir ürettim kodlarıdır. Yaratıcı değilim teması altındaysa tek kod bulunmaktadır. Bu kod sıradan fikirler ürettim kodudur. Öğrencilerin yedinci etkinlikte genel olarak yaratıcı fikirler ürettiklerini düşündükleri görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı fikirler sundum temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K4: 'Evet genellikle akla gelmeyecek fikirler ürettim. Arkadaşlarım da böyle düşünüyor bence.'

K3: 'Evet dramada bir sürü fikrim vardı. Mektupta da mükemmeldim.'

K8: 'Evet farklı fikir ürettim ama saygı duydular. Onları da benimkinden farklıydı.'

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden yaratıcı değilim temasına ait görüş ise şöyledir:

E7: 'hayır pek yaratıcı fikir sunamadım. Çizgi filmde gördüğüm bir fikri söyledim.'

4.7.1.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Atölyelerde Beğendikleri ve Beğenmedikleri Noktalara İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin yedi hafta süren atölyelerde beğendikleri ve beğenmedikleri noktalara ilişkin olarak yansıtıcı günlüklerde belirttiği görüşlerden hareketle oluşturulan temalar, kodlar ve bu günlüklerden yapılan doğrudan alıntılar tablo 32 ve devamında sunulmuştur

Tablo 32

Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlikte Hoşlarına Giden ve Gitmeyen Durumlar

	Tema	Kod	Katılımcılar
Birinci Hafta	Beğendim	Drama, canlandırma, rol yapma	E1, K1, K3, E3, K6, K8, E5
		Çözüm üretmek	K2
		Resimle özetleme çalışması	K3, E5
		Doğaçlama	K4, E4
		Her şey güzeldi	K5, K7
	Beğenmedim	Özet çıkarmak	K8
İkinci Hafta	Beğendim	Metni önceden bilmek	K1
		Her şey güzeldi	E1, E5, E7, K1, K5, K7, K8
		Drama, canlandırma, rol yapma	E2, K3, K6, E4
		Grup çalışması	E3, K9
		Beyin fırtınası	E4
		Çözüm üretmek	K2
Üçüncü Hafta	Beğenmedim	Konu	K4
		Sürenin azlığı	K9
		Her şey güzeldi	E5, E7, K1, K5, K7
		Canlandırma, drama	E4, E6, K2, K8, K9
		Şiir yazmak	E1, E6, K3, K8
		Yunan mitolojisi	K4, K6, K9
Dördüncü Hafta	Beğendim	Problem çözmek	E1, K2, K9
		Şiir yazmak	K9, E4, K6
		Canlandırma	E1
		Canlandırma	E1, E3, K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8
		Yeni kelimeler üretmek	K2, K3, E3, E7
		Her şey güzeldi	K5, E4
Beşinci Hafta	Beğenmedim	Özgüven	E6
		Kelime üretmek	E1, K4
		Değerlendirme formu	K7
		Yazı yazmak	K8
		Canlandırma	E1, E4, E5, K6
		Konu	K3, K5
Altıncı Hafta	Beğendim	Kitaplar/Youtube	K4
		Yazmak	E7
		Yazmak	K3, E1
		Konu	E4
		Her şey güzel	E4, K8
		Eğlenceli	E7, E5
Yedinci Hafta	Beğenmedim	Problem çözmek	K1, K2, K9
		Canlandırma	K9, E2
		Yazmak/Günlük	K1, K2, K3, E1, E4, K7
		Katkı sunamadım	E6
		Her şey güzeldi	E3, E4, E6
		Canlandırma	E2, K3
Altıncı Hafta	Beğendim	Fikir üretmek	E1, K9
		Eğlenceliydi	E7, E5
		Konu güzeldi	K6
		Yansıtıcı günlük	K7, K8, E4
		Canlandırma	K4
		Canlandırma	K4

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin birinci hafta etkinliğinde beğendikleri ve beğenmedikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Beğendim teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar drama, canlandırma, rol yapma; çözüm üretmek; resimle özet çalışması; doğaçlama ve her şey güzeldi temalarıdır. Beğenmedim teması altındaysa iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar metni önceden bilmek ve özet çıkarmak kodlarıdır. Öğrencilerin ilk etkinlikte genel olarak beğendikleri noktaların daha fazla görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğendim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K2: *'Hikâyeleri dinleyip sorularını cevaplamayı ve sorunlara çözüm üretmek hoşuma gitti. Beğenmediğim bir şey olmadı.'*

E4: *'Bu ders doğaçlama yapmak hoşuma gitti ve kendimi rahat hissettim.'*

K3: *'Resim ile anlatmak ve canlandırmak hoşuma gitti...'*

E1: *'Her şey güzeldi. Rol yapmak ve düşünmek hoşuma gitti. Hoşuma gitmeyen bir durum yoktu.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğenmedim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K1: *'Dersteki çoğu şey hoşuma gitti. Sadece ben önceden metni dinlediğim için dinleme kısmında sıkıldım. Onun dışında güzeldi.'*

K8: *'Hoşuma giden durum canlandırma yapmak ve metni dinlemektir. Ama özeti resimle yapmak hoşuma gitmedi. Çünkü resim yapmayı ve özet çıkarmayı sevmiyorum'*

Araştırmacı günlüklerine bakıldığında araştırmacının 'Bugün yürütülen etkinlikte olumlu yanlar nelerdir?' sorusuna cevap olarak şöyle yazmıştır:

'Bugün öğrenciler canlandırmayla tanışmaları ve bundan keyif almaları günün en önemli yanıydı. Öğrenciler hem fikir üretmekten hem yaratıcı olmaktan hem de canlandırma yapmaktan büyük keyif aldılar. Bu durum Araştırmanın ilerleyen dönemleri için öğrencilerde olumlu anlamda bir beklenti yarattı. Hepsi önümüzdeki haftaki dersini iple çekiyor.'

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci hafta etkinliğinde

beğendikleri ve beğenmedikleri ile ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Beğendim teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar drama, canlandırma, rol yapma; çözüm üretmek; resimle özet çalışması; doğaçlama ve her şey güzeldi kodlarıdır. Beğenmedim teması altındaysa iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar metni önceden bilmek ve özet çıkarmak kodlarıdır. Öğrencilerin ikinci etkinlikte genel olarak beğendikleri noktaların daha fazla görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğendim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K2: *'Beğendiğim şey drama yapmak, fikir yasmak, fikir üretmek çok eğlenceli geliyor. Beğenmediğim bir şey yok.'*

K3: *'Beğenmediğim yok. En çok drama güzeldi. Çok mutlu hissettim. Çünkü çok hoşuma gitti...'*

E4: *'Doğaçlama yapmak ve arkadaşlarımla beyin fırtınası yapmak en beğendiğim şeylerdi. Derste beğenmediğim bir şey yoktu.'*

E3: *'...grup çalışması yapmak güzeldi.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğenmedim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K4: *'Sürekli farklı derslerde de su konusu hakkında aynı şeyleri yaptığımız için çok sıkılmaya ve bunalmaya başladım. Çünkü sürekli fikir buluyoruz. Fakat hiçbir şey yapmadan diğer derslerde de aynı fikirleri buluyoruz. Aynı şeyleri yapmayı sevmiyorum.'*

K9: *'Fikir düşünürken sürenin kısıtlı olduğunu düşünüyorum. Ve genelde fikirler benim aklıma o fikri düşünmediğim anlarda gelir. Tiyatro etkinliğinde çok eğlendim çünkü düşündüklerimi sergilemeyi ve işbirliği ile yapılan şeyleri severim.'*

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü hafta etkinliğinde beğendikleri ve beğenmedikleri ile ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Beğendim teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar şiir yazmak, problem çözmek, canlandırma, Yunan Mitolojisi ve her şey güzeldi kodlarıdır. Beğenmedim teması altındaysa iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar canlandırma ve şiir yazmak kodlarıdır. Öğrencilerin ilk etkinlikte genel olarak beğendikleri noktaların

daha fazla görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğendim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K2: *'Drama yapmak hoşuma gidiyor. Drama yaparken sorunlara çözüm arıyoruz.'*

K8: *'Ben şiir yazmayı ve canlandırmayı sevdim.'*

K7: *'Her şeyi beğendim. En çok da canlandırma yapmayı beğendim. Şiir etkinliği de bana şiir konusunda özgüven kazandırdı.'*

K3: *'Beğenmediğim nokta yok. Beğendiğim kısım ise şiir yazmaktı.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğenmedim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K6: *'Şiir yazmayı sevmem ama öykü çok güzeldi.'*

E4: *'Beğendiğim şeyler kendi fikirlerimizi sunup drama yapmamız, beğenmediğim nokta ise dersin sonunda şiir yazmaktı.'*

K9: *'Yunan Mitolojisi ile alakalı olması, yine çözüm üretmemiz ve canlandırma yapmamız hoşuma gitti. Ancak şiir yazmayı çok sevmediğim için bu bölüm çok hoşuma gitmedi diyebilirim.'*

E1: *'Şiir yazmak ve problem çözmek çok güzeldi. Ben drama yapmayı sevmedim bugün.'*

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü hafta etkinliğinde beğendikleri ve beğenmedikleri ile ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Beğendim teması altında dört farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar canlandırma, yeni kelimeler üretmek, özgüven ve her şey güzeldi kodlarıdır. Beğenmedim teması altındaysa üç kod bulunmaktadır. Bu kodlaryazı yazmak, kelime üretmek, değerlendirme formu kodlarıdır. Öğrencilerin dördüncü etkinlikte genel olarak beğendikleri noktaların daha fazla görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğendim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K3: *'Beğenmediğim yok. Hepsi eğlenceliydi. Drama çok komikti. Kelime yazmak hoştu.'*

E6: *'Beğendim. Hem bana özgüven Verdi hem de ikinci canlandırma kısmında*

çok eğlenceli bir basın üyesi oldum'

K6: *'Derste canlandırmayı ve konuyu sevdim. Beğenmediğim bir durum yok.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğenmedim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K8: *'Çok yazı yazdık. Bunun dışında sorun yok. Canlandırma ve eşleştirme güzeldi.'*

K4: *Canlandırmayı beğendim fakat kelime bulmak zor geldiği için pek fazla yapamadım. Bu yüzden beğenmedim.*

K7: *'beğenmediğim durum bu form kısmı, çok sıkıcı. Beğendiğim durum canlandırma.'*

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin beşinci hafta etkinliğinde beğendikleri ve beğenmedikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Beğendim teması altında dört farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar canlandırma, konu, kitaplar/youtube ve yazmak kodlarıdır. Beğenmedim teması altındaysa iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar yazmak ve konu kodlarıdır. Öğrencilerin beşinci etkinlikte genel olarak beğendikleri noktaların daha fazla görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğendim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K4: *'Az kişi olduğumuzdan pek eğlenemedik ama özellikle kitap ve youtube hakkında konuşmayı sevdim.'*

E5: *'Beğendiğim durum canlandırma yapmamız, beğenmediğim durum yok.'*

E7: *'Dersi beğendim. Özellikle yazma çalışmasını beğendim.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğenmedim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K3: *'Yazmayı pek sevmem, onun dışında ilgi alanımdı konu. Bu yüzden iyi.'*

E1: *'Aslında canlandırmaları beğendim. Fikir üretmeyi seviyorum ama bazen sıkılıyorum çünkü yazı yazmayı sevmiyorum. O yüzden biraz sıkıcı bence.'*

Araştırmacı günlüklerine bakıldığında araştırmacının 'Bugün yürütülen etkinlikte öğrenci kaynaklı problemler nelerdir?' sorusuna şöyle cevap verdiği görülmüştür:

‘Salgın nedeniyle bugün 8 öğrenci derste yoktu. Bu da öğrenci performanslarını olumsuz etkiledi. Grupların kalabalık olmaması öğrencilerin biraz daha çekingen davranmasına sebep oldu. Öğrenciler daha kalabalık ortamlarda fikirlerini sunarken daha rahat hissediyorlar.’

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin altıncı hafta etkinliğinde beğendikleri ve beğenmedikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Beğendim teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar canlandırma, aklını kullanmak, problem çözmek, eğlenceli ve her şey güzel kodlarıdır. Beğenmedim teması altındaysa üç kod bulunmaktadır. Bu kodlar yazmak, yansıtıcı günlük ve katkı sunamadım kodlarıdır. Öğrencilerin altıncı etkinlikte genel olarak beğendikleri noktaların daha fazla görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğendim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K1: *‘Derste beğendiğim durum problem çözme aşaması ve canlandırma. Çünkü çok eğlendim. Beğenmediğim durum ise gezi yazma kısmında biraz sıkıldım. Onun dışında güzeldi.’*

K2: *‘Drama ve problem çözme aşamasını beğendim. Ama müzeyi yazma kısmı sıkıcıydı.’*

E2: *‘Beğendim. Çok kişiydik ve drama eğlenceliydi.’*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğenmedim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

E1: *‘...yazı yazmayı pek sevmiyorum çok sevmiyorum çünkü sıkıcı. Drama ise eğlenceliydi ve tam bana göre.’*

E4: *‘Bu form dışında her şey güzeldi.’*

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yedinci hafta etkinliğinde beğendikleri ve beğenmedikleriyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Beğendim teması altında beş farklı kod meydana geldiği görülmektedir. Bu kodlar canlandırma, fikir üretmek, her şey güzeldi, eğlenceliydi ve konu güzeldi kodlarıdır. Beğenmedim teması altındaysa iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar canlandırma ve yaratıcı günlük kodlarıdır. Öğrencilerin yedinci etkinlikte genel olarak beğendikleri

noktaların daha fazla görülmektedir.

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğendim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

E2: *'Canlandırmayı beğendim. Ama grubumu beğenmedim. Arkadaşlarımla olabilirdim.'*

K5: *'Dersteki drama, metin ve konu güzeldi. Beğenmediğim bir şey olmadı.'*

Yansıtıcı günlüklerde yer alan öğrenci görüşlerinden beğenmedim temasına ait görüşlerden bazıları şunlardır:

K7: *'Bu günlüğü doldurmayı sevmiyorum. Çok sıkıcı.'*

K4: *'Bu derste daha yaratıcı fikirler ürettim ama canlandırmayı sevmedim.'*

Araştırmacı günlüğüne bakıldığında 'Bugünkü etkinlikte öğrenci kaynaklı problemler nelerdir?' sorusuna verilen cevapta araştırmacının öğrencilerin yansıtıcı günlüklerden olan memnuniyetsizliğini ifade ettiği görülmüştür:

'Bugün bir öğrenci devamsızlık yaptı. Bunun dışında öğrencilerin yazmaya karşı olan olumsuz tutumlarını rahatlıkla görebiliyorum. Kalem ve defter kelimesini duyduklarında bütün motivasyonları bozuluyor. Neredeyse hepsinin yüzü düşüyor. Onları tekrar motive etmek oldukça güç olabiliyor. Özellikle dersin son anlarına geldiğimizde yansıtıcı günlükleri doldurmak hepsi için neredeyse işkence... Bu yüzden bugünkü etkinlikte en zorlanılan yer yansıtıcı günlüklerdi.'

4.7.2. Odak Grup Görüşmesine ilişkin Bulgular

Odak grup görüşmelerinin amacı yaratıcı dramayla yapılandırılmış Türkçe derslerine yönelik özel yetenekli öğrencilerin görüşlerini almak ve onların yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkisine yönelik görüşlerini keşfetmektir. Bu amaçla EK-2'de (Odak Grup Görüşme Formu) yer alan görüşme soruları belirlenen altı katılımcıya sorulmuş ve verdikleri cevaplar kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin bulgularını elde etmek için ilk olarak odak grup görüşmesinin ses kayıtları deşifre edilmiş ve 8 sayfadan oluşan

bir metin ortaya çıkarılmıştır (Times News Roman, 12 punto, 1,5 satır aralıklı). Katılımcı cevaplarındaki anlamsal bütünlüğü kaybetmemek için her katılımcının cevapları alt alta getiriler birleştirilmiştir. Bulguların raporlanırken katılımcıların görüşme sorularına verdiği yanıtlar tematik analiz stratejisine uygun olarak ayrıntılandırılmış ve elde edilen cevaplar önce tablolar halinde sonra katılımcılara verilen kodlarla birlikte sunulmuştur.

Odak grup görüşmesinde katılımcılara sorulan ‘Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce hangi yönlerden etkiliydi?’ sorusuna yönelik ortaya çıkan tema, kod ve katılımcı görüşleri tablo 33 ve devamında sunulmuştur.

Tablo 33
Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Etkisi

Tema	Kod	Katılımcılar
Zihinsel Katkı	İletişim becerisi	K1, E1
	Hayal gücü	E2, E3, K2, K3
Sanatsal Katkı	Oyunculuk becerileri	K2, K3, E1

Tablo 33 incelendiğinde uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin etkisinin iki tema altında toplandığı görülebilir. Zihinsel katkı teması altında iki kod bulunmaktadır. Bunlar iletişim becerisi ve hayal gücü kodlarıdır. Sanatsal katkı temasında ise tek kod bulunmaktadır. Bu kod oyunculuk becerileri kodudur.

Odak grup görüşmesine katılan bazı katılımcıların uygulama sürecindeki etkinliklerin etkisiyle ilgili görüşleri şöyledir:

E1: *‘Hocam bir kere arkadaşlarımızla ilişkilerimiz gelişti hocam Hayal gücünüz gelişti ve dramamız gelişti ve yani çok eğlenceliydi. İlk dersimizde arkadaşlarımızla çok konuşmuyorduk. Ancak bugün hepimizin arası çok daha iyi yani bu da drama sayesinde oldu.’*

K1: *‘Vallahi hocam drama yapmak benim çok hoşuma gidiyor. Gayet de güzel, etkisi de benim için güzel. Hatta Gün geçtikçe daha çok gelişiyor benim iletişim becerim. İleride daha fazla etkisini göreceğim galiba.’*

K2: *‘Problem çözmeye beni etkiledi hocam. Sorunları çözmemizde yardımcı oldu. Onun dışında oyunculuk becerim de gelişti.’*

Odak grup görüşmesinde katılımcılara sorulan ‘Uygulama sürecinin yaratıcı düşünme becerisi gelişiminize etkisi oldu mu? Ne tür etkileri oldu?’ sorusuna yönelik ortaya çıkan tema, kod ve katılımcı görüşleri tablo 34 ve devamında sunulmuştur.

Tablo 34

Uygulama Sürecinin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Olumlu Görüşler		Özgürce konuşmak	K1, E3
		Hayal gücü	E1
		Diyalog kurma	E3
		Yaratıcılığımızı geliştirdi	K1, K2,
		Hızlı cevap verme becerisi	E2, K3,
Olumsuz Görüşler		Yaratıcılığım gelişmedi	E3

Tablo 34 incelendiğinde uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin iki tema altında toplandığı görülebilir. Olumlu görüşler teması altında beş kod bulunmaktadır. Bunlar özgürce konuşmak, hayal gücü, diyalog kurma, yaratıcılığımı geliştirdi ve hızlı cevap verme becerisi kodlarıdır. Olumsuz görüşler temasında ise tek kod bulunmaktadır. Bu kod yaratıcılığımı gelişmedi kodudur.

Odak grup görüşmesine katılan bazı katılımcıların uygulama sürecindeki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisiyle ilgili görüşleri şöyledir:

K1: *‘Hocam sizin de dediğiniz gibi hazırlanmak için süre verildiğinde herkes ne konuşması gerektiğini ne konuşacağını biliyor ama anlık doğaçlama yaptığımızda herkes istediğini söyleyebiliyor Böylelikle herkes özgür davranabildi. Bu da daha yaratıcı olmamızı sağladı ve bu özgürlük yaratıcılığımızı teşvik etti*

E3: *'Hocam doğaçlama yaparken düşünecek vaktimiz olmadığı için hızlı olmamız gerekiyor. Bu yüzden bu hem bize keyif verdi hem özgür olmamızı sağladı. Diyalog kurma becerilerimizde geliştirdi. Ama yine de benim yaratıcılığuma katkı sağlamadı.'*

K2: *'Hocam bize mesela dramaları yapmadan önce kâğıtlar verdiniz sorun çözmekle ilgili. Orada bence yaratıcılığımızı geliştiren şeyler yazdık ve doğaçlama yaparken o an aklımıza ne gelirse söylememiz bizim yaratıcılığımızı geliştirdi.'*

Odak grup görüşmesinde katılımcılara sorulan 'Uygulama sürecinin problem çözme becerisi gelişiminize etkisi oldu mu? Ne tür etkileri oldu?' sorusuna yönelik ortaya çıkan tema, kod ve katılımcı görüşleri tablo 35 ve devamında sunulmuştur.

Tablo 35
Uygulama Sürecinin Problem Çözme Becerisine Etkisi

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Olumlu Görüşler		Katkı sağladı	E2, E3
		Özgürce fikir üretmemi sağladı	K2
		Daha pratik hale gelmemi sağladı	K3, E1, E2
Olumsuz Görüşler		Yazma zorluğu	K1
		Fikir üretmenin zorluğu	K1

Tablo 35 incelendiğinde uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin problem çözme becerilerine etkisinin iki tema altında toplandığı görülebilir. Olumlu görüşler teması altında üç kod bulunmaktadır. Bunlar katkı sağladı, özgürce fikir üretmek, daha pratik hale gelmek kodlarıdır. Olumsuz görüşler temasında ise iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar yazmak ve fikir üretmenin zorluğu kodlarıdır.

Odak grup görüşmesine katılan bazı katılımcıların uygulama sürecindeki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisiyle ilgili görüşleri şöyledir:

K1: *'Hocam bu etkinlikler problem çözmemize katkı sağladı ama her hafta fikirlerimizi kâğıda yazmak beni çok sıktı. Kâğıda fikirlerimizi listelemeyi hiç sevmedim. Çünkü siz her derste bize aklınıza gelen her şeyi yazın, size saçma bile gelsin demiştiniz ama ben aklıma gelen her şeyi yazmak istemedim. O yüzden fikirlerimi hep seçerek yazmaya çalıştım. Bu yüzden de çok düşündüm ve bu da beni biraz sıktı.'*

E2: *'Bu etkinlikler benim problem çözme becerilerime de katkı sağladı. Çünkü problemleri çözmek için oldukça uğraştık.'*

K2: *'Her hafta problemlere çözüm önerileri getirmemiz bizim için pratiklik sağlamış olabilir. Yeni bir problemle karşılaştığımda bu dersler benim için faydalı olabilir. Bir de yazdığımız fikirleri saçma ya da mantıklı diye ayırmadan yazdık yani aklımıza ne gelirse yazdık. Yani özgürce Fikir ürettik. Bu yüzden bolca fikir ürettik. Bu da bizim için faydalı olabilir.'*

Odak grup görüşmesinde katılımcılara sorulan 'Sizce uygulama sürecinde yaşanan zorluklar nelerdir? Nasıl giderilebilir?' sorusuna yönelik ortaya çıkan tema, kod ve katılımcı görüşleri tablo 36 ve devamında sunulmuştur.

Tablo 36
Uygulama Sürecinde Yaşanan Zorluklar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Zorlayıcı Faktörler		Şiir yazma	E1
		Çok sayıda çözüm üretmek	K1, K3, E2
		Ders sonundaki değerlendirme formları	E1, K1, K3, K2
		Sahne de gülmemek	K2
		Sahneye Çıkmak	E3

Tablo 36 incelendiğinde uygulama yaşanan zorlukların tek tema altında toplandığı görülebilir. Zorlayıcı faktörler teması altında beş kod bulunmaktadır. Bu kodlar şiir

yazma, çok sayıda çözüm üretmek, ders sonundaki değerlendirme formları, sahnede gülmemek ve sahneye çıkmak kodlarıdır.

Odak grup görüşmesine katılan bazı katılımcıların uygulama sürecindeki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisiyle ilgili görüşleri şöyledir:

K1: *‘Arkadaşlarımızın da söylediği gibi her hafta fikir üretmeye çalışmak ve dersin sonunda doldurdurduğumuz falan beni de zorladı.’*

E1: *‘Hocam Dersin sonunda doldurdurduğumuz değerlendirme formu beni çok zorladı. Bir de bunun dışında bir etkinlikte şiir yazmıştık. Bu şiir yazma süreci beni zorladı.’*

K2: *‘Hocam sahnede gülmemeye çalışmak beni en zorlayan şey olmuştu. Bir de her hafta dersin sonunda doldurdurduğumuz değerlendirme kâğıtları beni zorladı. Her hafta aynı sorulara cevap vermeye çalışmak açıkçası zordu’*

E3: *‘Hocam sahneye çıktığımda bir şeyler söylemek beni çok zorladı. Bunu çözmek için de çekingenliğimin biraz azalması gerekiyor’*

Odak grup görüşmesinde katılımcılara sorulan ‘Uygulama sürecinde düzeltilmesi gereken noktalar var mıdır? Varsa nedir?’ sorusuna yönelik ortaya çıkan tema, kod ve katılımcı görüşleri tablo 37 ve devamında sunulmuştur.

Tablo 37
Uygulama Sürecinde Düzeltilmesi Gereken Noktalar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Değişiklik Yapılabilir		Daha fazla oyun olmalıydı	K1,
		Değerlendirme soruları	K2, K3
		Metin seçimi	E1, K3
Değişikliğe Gerek Yok		Her şey iyiydi	E2, E3

Tablo 37 incelendiğinde uygulama sürecinde düzeltilmesi gereken noktaların iki tema altında toplandığı görülebilir. Değişiklik yapılabilir teması altında üç kod bulunmaktadır. Bu kodlar daha fazla oyun olmalıydı, değerlendirme soruları, metin seçimi kodlarıdır. Değişikliğe gerek yok temasındaysa her şey iyiydi kodu bulunmaktadır.

Odak grup görüşmesine katılan bazı katılımcıların uygulama sürecindeki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisiyle ilgili görüşleri şöyledir:

E1: *‘Hocam bence metinleri seçerken ya da konuları seçerken öğrencilerden fikir alsaydınız onların sevdiği şeyleri seçseydiniz daha iyi olurdu.’*

K2: *‘Hocam dersin sonunda bize doldurduğunuz formda bir soru vardı, diğer Türkçe dersleriniz ile karşılaştırmış şeklinde. Bu soruyu çıkartabilirsiniz bence. Çünkü bu sorunun cevabı hep tekti hep aynıydı.’*

K3: *‘Hocam dersin sonundaki formlar olmasaydı daha iyi olabilirdi dersler. Bir de hocam bence dedalus metni yerine başka bir metin seçilebilirdi.’*

Odak grup görüşmesinde katılımcılara sorulan ‘Uygulama sürecinde öğrendiğiniz beceri ve bilgileri nasıl ve nerede kullanabilirsiniz?’ sorusuna yönelik ortaya çıkan tema, kod ve katılımcı görüşleri tablo 38 ve devamında sunulmuştur.

Tablo 38

Uygulama Sürecinden Öğrenilen Beceri ve Bilgilerin Kullanım Alanları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Kullanılabilecek Alanlar		Arkadaşlık ilişkilerinde	K2, E1
		Kitap okurken	E2
		Günlük hayatta	K1, E3
		Tartışmalarda	K2, E1
		Derslerdeki problem durumlarında	K3

Tablo 38 incelendiğinde uygulama sürecinde öğrenilen bilgi ve becerilerin kullanılabileceği yerlerin tek tema altında toplandığı görülebilir. Kullanılabilecek alanları teması altında beş kod bulunmaktadır. Bu kodlar arkadaşlık ilişkilerinde, kitap okurken, günlük hayatta, tartışmalarda ve derslerdeki problem durumlarında kodlardır.

Odak grup görüşmesine katılan bazı katılımcıların uygulama sürecindeki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisiyle ilgili görüşleri şöyledir:

K1: *‘Artık karşılaştığım problemleri çözerken daha hızlı olduğumu hissediyorum. Eskiden bazı şeyler üzerinde çok fazla zaman kaybediyordum çok düşünüyordum ama sanki artık problemler üzerine daha az düşünüyorum*

E1: *‘Hocam günlük hayatta önümüze çok fazla sorun çıkıyor. Bence artık bu sorunlar bizim için daha basit hale gelecek. Arkadaşlarımla yaşadığım tartışmalarda kendime daha çok güveniyorum. Bu tarz sorunları artık daha kolay çözeceğiz.*

E2: *‘Hocam ben şunu fark ettim. Dedektiflik hikayeleri okurken daha hızlı fikir yürütebiliyorum. Sanki kitabın sonucunu daha hızlı anlayabiliyorum gibi hissediyorum.*

K2: *‘Hocam okulda bir sorunla karşılaştığımızda ya da okulda bir arkadaşımızla tartışma yaşadığımızda bence bu sorunu çözmemde bana bunları faydası olacak. Artık tartışmalarda daha iyi cevap verebileceğim.’*

E3: *‘Bence artık günlük hayatta karşılaştığımız problemlere daha mantıklı cevaplar bulabiliyoruz. Problemlerimizi daha hızlı da çözebiliyoruz.’*

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan ‘Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Deney grubundaki katılımcıların yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek için katılımcılara uygulanmış olan Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları son test puanları ile kalıcılık testi sonuçları verileri Tablo 39’da betimsel olarak sunulmuştur.

Tablo 39.

Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutlarına İlişkin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel Verileri

Son Test					Kalıcılık Testi			
N	N	En Küçük	En büyük	$\bar{x}$	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$
Akıcılık	16	22.00	36.00	28.58	16	20	33	28.37
Orijinallik	16	17.00	29.00	21.87	16	15.00	28.00	22.12
Başlıkların Soyutluğu	16	9.00	21.00	17.31	16	8.00	19.00	15.25
Zenginleştirme	16	14.00	18.00	16.18	16	12.00	18.00	15.62
Erken Kapamaya Direnç	16	7.00	15.00	10.18	16	6.00	13.00	9.93
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	16	28.00	67.00	51.50	16	34.00	60.00	51.00
Şekilsel Yaratıcılık Puanları Ortalamaları	16	20.50	28.50	24.03	16	22.00	26.17	23.71
Sözel Akıcılık	16	42.00	71.00	58.68	16	41.00	67.00	58.62
Sözel Esneklik	16	33.00	55.00	48.25	16	31.00	54.00	47.93
Sözel Orijinallik	16	30.00	61.00	48.06	16	27.00	58.00	47.68
Sözel Yaratıcılık Puanları Ortalamaları	16	36	61.33	51.66	16	33.00	59.00	51.41

Tablo 39 incelendiğinde Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testinin kalıcılık puanları ortalaması $\bar{X}=23.71$ iken Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Testinin kalıcılık puanları ortalaması $\bar{X}=51.41$ olarak bulunmuştur. Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testinin alt boyutlarına bakıldığında sadece orijinallik alt boyutunun kalıcılık puanında son test puanına göre artış gözlenmiştir. Akıcılık, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarında kalıcılık puanlarının son test puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Testinin alt boyutlarına bakıldığında ise bütün alt boyutlarının kalıcılık puanlarının son test puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Deney grubunun uygulama sonrası yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek için katılımcılara uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları son test puanları ile son testten 5 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir

farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla son test ve kalıcılık testi puanları üzerinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel Alt Boyutlarına ait Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplam	Z	P
Akıcılık	Negatif Değer	9	9.33	73.50	-.860	.390
	Pozitif Değer	7	7.43	46.50		
	Eşit					
Orijinallik	Negatif Değer	11	7.64	84.00	-.433	.665
	Pozitif Değer	5	10.40	52.00		
	Eşit					
Başlıkların Soyutluğu	Negatif Değer	10	7.85	58.50	-1.064	.287
	Pozitif Değer	5	8.30	41.50		
	Eşit	1				
Zenginleştirme	Negatif Değer	8	6.63	53.00	-1.122	.262
	Pozitif Değer	4	6.25	25.00		
	Eşit	4				
Erken Kapamaya Direnç	Negatif Değer	9	7.94	71.50	-.677	.499
	Yaratıcı Değildim	6	8.08	48.50		
	Eşit	1				
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Negatif Değer	12	7.00	84.00	-.839	.401
	Pozitif Değer	4	13.00	52.00		
	Eşit					
Şekilsel Yaratıcılık Ortalama Puanları	Negatif Sıralar	10	8.05	80.50	-1.166	.244
	Pozitif Sıralar	5	7.90	39.50		
	Eşit	1				
Sözel Akıcılık	Negatif Sıralar	9	8.17	73.50	-.774	.439
	Pozitif Sıralar	6	7.75	46.50		
	Eşit	1				
Sözel Esneklik	Negatif Sıralar	11	7.64	84.00	-.846	.398
	Pozitif Sıralar	5	10.40	52.00		
	Eşit					
Sözel Orijinallik	Negatif Sıralar	9	7.78	70.00	-.573	.567
	Pozitif Sıralar	6	8.33	50.00		
	Eşit	1				
Sözel Yaratıcılık Ortalama Puanları	Negatif Sıralar	10	7.75	77.50	-.996	.319
	Pozitif Sıralar	5	8.50	42.50		
	Eşit	1				

Tablo 40 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Şekilsel Alt Boyutlarına ait son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre akıcılık ($Z=-.860$, $p=.390$), orijinallik ($Z=-.433$, $p=.665$), başlıkların soyutluğu ($Z=-1.064$, $p=.287$), zenginleştirme ($Z=-1.122$, $p=.262$), erken kapamaya direnç ($Z=-.677$, $p=.499$) ve yaratıcı kuvvetler listesi ($Z=-.839$, $p=.401$) alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Şekilsel yaratıcılık puan ortalamasının da ($Z=-1.166$, $p=.244$) son test ya da kalıcılık testi lehine anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Tablo 40 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel Alt Boyutlarına ait puanların son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre akıcılık ($Z=-.774$, $p=.439$), esneklik ($Z=-.846$, $p=.398$) ve orijinallik ($Z=-.573$, $p=.567$) alt boyutlarının ve sözel yaratıcılık puan ortalamasının ($Z=-.996$, $p=.319$) son test ya da kalıcılık testi lehine anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Deney grubundaki katılımcıların yaratıcı problem çözme düzeylerini belirlemek için katılımcılara uygulanmış olan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterinden aldıkları son test puanları ile kalıcılık testi sonuçları verileri Tablo 41’de betimsel olarak sunulmuştur.

Tablo 41

Deney Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine İlişkin Son Test ve kalıcılık Testi Puanları Betimsel Verileri

Son Test					Kalıcılık Testi				
N	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$	S.S.	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{x}$	S.S.
16	3.05	4.68	3.96	.48750	16	3.15	4.65	3.98	.44607

Tablo 41 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri son test puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3.96$ iken kalıcılık testi

ortalamasının $\bar{X} = 3.98$ olduğu görülmüştür. Yaratıcı problem çözme becerileri puanlarının uygulamadan 5 hafta sonra artmaya devam ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki katılımcılarının uygulama sonrası yaratıcı problem çözme düzeylerini belirlemek için katılımcılara uygulanmış olan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterinden aldıkları son test puanları ile son test puanlarının toplanmasından 5 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla son test ve kalıcılık testi puanları üzerinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

Deney Grubunun Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine Ait Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralı Testleri Sonucu

Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	7	6.50	45.50	-1.164	.244
Pozitif Sıralar	9	10.06	90.50		

Tablo 42 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ait son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($Z = -1.164$, $p = .244$). Kalıcılık testi puanları uygulamadan sonra artmaya devam etse de bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgular araştırma süresince uygulanan atölyelerin öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini kalıcı olarak geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlarla bağlantılı tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Karma araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın sonuçları ve sonuçlara bağlı tartışması nicel ve nitel sonuç ve tartışma olarak sunulmuştur.

5.1.1. *Nicel Bulgulara ilişkin Sonuçlar ve Tartışma*

Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe dersleriyle özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, istatistik analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarına ait Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin birtakım bulgular elde edilmiştir.

Karma yöntemle tasarlanan bu araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel bir yöntem kullanılmıştır. Deney grubuna yedi haftalık uygulamalar yapılmış ve bu uygulama öncesinde ve sonrasında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Tablo 23 incelendiğinde deney grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi alt boyutlarından akıcılık, orijinallik başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme puanları anlamlı olarak artarken erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi ve şekilsel yaratıcılık ortalama puanları ön test – son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son test puanları her ne kadar yükselmiş olsa da aradaki fark anlamlı değildir. Her ne kadar drama etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun ve yaratıcı düşünmeyi destekleyici şekilde hazırlanmışsa da araştırmacı eğitim ortamının dizaynını ideal hale getirmişse ve planlı bir şekilde etkinlikleri yürütmeye özen göstermişse de şekilsel yaratıcılık ortalama puanlarında anlamlı bir artış edilememiştir. Katılımcıların 7 haftalık performanslarına, ortaya koydukları ürünlere bakıldığında motivasyonlarının yüksek olduğu ve yaratıcı ürünler ortaya koydukları görülmektedir. Ancak bunlara rağmen erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt

boyutlarında anlamlı fark bulunamaması etkinlikler yönünden bir eksiklik olduğunu işaret etmektedir. Bu eksiklerden biri üçüncü hafta etkinliğinde görülmektedir. Öğrencilere etkinlikte problem çözme sürecine katkı sunup sunmadıkları sorulduğunda (Tablo 30) beş katılımcı o hafta problem çözme sürecine katkı sunmadığını belirtmiştir. Ancak ilerleyen haftalarda bu konuda azalma görülmüştür. Bir diğeri hafta da yedinci hafta etkinliğinde olabilir. Öğrencilerin etkinlik hakkındaki fikirleri sorulduğunda dört katılımcının sıkıldığını belirttiği görülmektedir. Bu istatistik de önceki 6 haftada görülmemiş yüksek bir istatistiktir. Bu da aynı tip etkinliklerin öğrenci üzerindeki olumsuz etkisine işaret etmektedir.

Birtakım araştırmacılar 120 IQ puanı üzerinde olan bireylerin zekâ ve yaratıcılıkları arasında ilişki bulunmadığını söylemektedirler (Getzels & Jackson,1962; Plucker & Renzulli, 1999). Eşik kuramı da denen bu teoriye göre yaratıcılık ile zekâ puanlarının ölçümlerinde bilimsel anlamda bir uzlaşma olmadığı için bu iki kavram arasında çıkarımlar yapmak da doğru değildir (Daniel,1997; Starko, 2001). Kim (2005), yaptığı araştırmada zekâ ile yaratıcılık ilişkisinin düşük düzeyde olduğunu, Tannenbaum (1983), bu ilişkinin sıfıra yakın olduğunu belirtmiştir. Fox (1981), 6-13 yaş aralığında olan öğrencilerle yapılan zekâ ve yaratıcılık ilişkisini inceleyen 14 araştırmayı gözden geçirmiş ve yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişkinin çok az olduğunu ifade etmiştir. Yong (1994), 397 ortaokul öğrencisiyle çalışmalar yapmış ve zekâ ile yaratıcılık arasında herhangi bir anlamlı korelasyona ulaşamamıştır. Nusbaum ve Silvia'nın (2011) ve Batey & Furnham (2006) gibi çalışmalar zekâ ve yaratıcılığın birbiriyle ilişkisi bulunmayan yetenekler olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılan Türkçe derslerinin şekilsel yaratıcılığı anlamlı düzeyde geliştirememesi eşik kuramı ve bu çalışmalarla benzeşmektedir.

Yumurtacı (2019) yaptığı araştırmada yaratıcı drama etkinlikleriyle şekilsel yaratıcılığın artırılabilceği sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2007) Fen Bilgisi derslerinde yaratıcı öğrenme yaklaşımını kullanarak 7. sınıf öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında anlamlı farklılık yaratmıştır. Akan (2022) Hayat Bilgisi dersinde çocuklar için felsefe etkinliklerini kullanarak 3. sınıf öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık elde etmiştir. Akan'ın (2022) akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve

zenginleştirme alt boyutlarında elde ettiği sonuçlar bu çalışmayla benzerlik gösterirken erken kapamaya direnç alt boyutunda elde ettiği sonuç bu çalışmayla çelişmektedir. Özer (2021) fen öğrenme ortamlarında 21. yy becerilerini destekleyici etkinliklerle 5, 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında anlamlı farklılık elde ederken erken kapamaya direnç alt boyutunda anlamlı fark elde edememiştir. Özer'in (2021) elde ettiği sonuçlar bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ancak Özer'in (2021) başlıkların soyutluğu alt boyutunda anlamlı fark elde edemediği görülmüştür ve bu alt boyut sonucunun bu çalışma ile çelişmekte olduğu söylenebilir. Kartal (2023) matematik derslerinde Montessori etkinlikleriyle 2. sınıf öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi puanlarını anlamlı düzeyde geliştirmiştir. Kılıç (2018) okul öncesi geometriyle programını kullanarak öğrencilerin şekilsel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi puanlarını anlamlı düzeyde geliştirmiştir. Budak Kaymaz (2022) dijital oyun prototipleme eğitimiyle 10 yaşındaki çocukların şekilsel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi puanlarını anlamlı düzeyde geliştirmiştir. Kartal (2023), Kılıç (2018) ve Budak Kaymaz'ın (2022) akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme puanlarına ilişkin sonuçları bu çalışmayla benzerlik gösterirken erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi puanlarına ilişkin sonuçlar çelişmektedir. Can Yaşar (2009) okul öncesi dönemdeki öğrencilerle yaratıcı drama yöntemiyle yaratıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada yaratıcı dramanın ortalama şekilsel yaratıcılık puanlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Engin Gökbel (2019) okul öncesi dönemdeki öğrencilerle yürüttüğü yaratıcı drama etkinlikleri sonucunda öğrencilerin şekilsel yaratıcılıklarını ortalama puanlarını artırmayı başarmıştır. Araştırmalar göstermektedir ki şekilsel yaratıcılık potansiyeli olan öğrencilerin bu potansiyelleri doğru şartlar ve etkinlikler ile geliştirilebilmektedir. Bu araştırmada da deney grubu öğrencilerinin akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme şekilsel alt boyutların anlamlı düzeyde farklılaştırılması hazırlanan yaratıcı drama etkinliklerinin etkililiğini göstermektedir.

Uygulama sonrasında elde edilen sonuçlara göre erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutları dışındaki alt boyutlarda deney grubunun şekilsel

yaratıcılığı anlamlı düzeyde gelişim göstermiştir. Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe dersleriyle deney grubu öğrencilerinin akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve başlıkların soyutluğu alt boyutlarında şekilsel yaratıcılık geliştirilmiştir. Yaratıcı düşünmenin önemli alt boyutlarından olan orijinallik benzersiz, sıradışı ve özgün fikirler üretmekle ilgilidir. Bu alt boyutun anlamlı derecede farklılık göstermesi öğrencilerin özgün ve sıradışı fikirler yaratma becerisinin geliştiğini göstermektedir. Akıcılık ise çok sayıda fikir ya da kavramlar meydana getirmeye yakın ilişki içerisinde olan bir boyuttur. Bu da göstermektedir ki öğrencilerin aynı süre içerisinde ürettikleri fikir sayısı anlamlı düzeyde gelişmiştir. Başlıkların soyutluğu alt boyutunda öğrencilerin soyut anlatım becerilerinin, zenginleştirme alt boyutunda ise öğrencilerin fikirlerini detaylıca anlatma becerilerinin anlamlı fark yaratacak düzeyde geliştirildiği söylenebilir. Her ne kadar 2 alt boyut anlamlı düzeyde geliştirilememiş olsa da anlamlı gelişim sağlanan alt boyutlar yaratıcılık için oldukça önemli alt boyutlardır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Testi alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında (Tablo 27) kontrol grubunun akıcılık, esneklik, orijinallik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Budak Kaymaz (2022) kontrol grubunda yer alan 10 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik ve esneklik alt boyutlarının anlamlı düzeyde geliştiğini bulgulamıştır. Budak Kaymaz'ın (2022) sonuçları bu çalışma ile çelişmektedir. Kartal (2023) kontrol grubundaki 2. sınıf öğrencilerinin sözel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik ve esneklik alt boyutlarının son testlerde anlamlı düzeyde azaldığını belirlemiştir. Kartal'ın (2023) elde ettiği sonuçlar ise bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Deney grubuna uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Testi alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında ise akıcılık, esneklik, orijinallik ve ortalama sözel yaratıcılık puanları (Tablo 24) son test sonuçlarının ön testlere göre anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin sözel yaratıcılıklarını geliştirdiğini göstermektedir. Ömeroğlu (1990) okulöncesi dönemde olan çocuklarla yaptığı çalışmada yaratıcı dramının sözel yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bilgiç Özince (2018) özel yetenekli öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin kişisel özellik olarak zaten var olduğunu belirtmektedir. Budak Kaymaz (2022) dijital oyun prototipleme eğitimiyle 10 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik ve esneklik alt

boyutlarını anlamlı düzeyde geliştirmiştir. Kartal (2023) matematik derslerinde Montessori etkinlikleriyle 2. Sınıf öğrencilerinin sözel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, orijinallik ve esneklik alt boyutlarını anlamlı düzeyde geliştirmiştir. Kartal'ın (2023) elde ettiği sonuçlar bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Yurdakal (2018) Türkçe derslerinde 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini yaratıcı okuma etkinlikleriyle anlamlı fark elde edecek düzeyde geliştirmiştir. Özcan (2022) Türkçe derslerinde felsefe temelli soru sorma yöntemiyle özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamış araştırma sonunda sözel yaratıcılığın anlamlı olarak geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2000) 5. Sınıflarla türkçe dersinde yaratıcı etkinlikler yapmış ve öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştiğini belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçları bizim araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla Türkçe derslerinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirme yönünden elverişli bir ders olduğu söylenebilir.

Karaosmanoğlu ve Adıgüzel (2017) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmada olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Momeni, Khaki ve Amini (2017) yaratıcı dramanın hayal gücüne etkisini inceledikleri çalışmada katılımcıların yaratıcılıklarının anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk (2000) ilköğretim 5. sınıflarla yaptığı Türkçe derslerindeki yaratıcı etkinlik çalışmaları sonucunda, öğrencilerin yaratıcılıklarının arttığı görülmektedir. Yaratıcı drama etkinliklerinde öğrenciler kendi canlandırmalarını planlamakta ve daha özgür bir ortamda çalışmaktadırlar. Çalışkan (2008) ve Seyhan (2008) böyle ortamlarda öğrencilerin özgün ve yenilikçi fikirler üreterek yaratıcılıklarını da geliştirebileceklerini belirtir. Ceylan (2009) yaratıcı dramada kendi öykülerini oluşturan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmektedir. Jahani, Nodehi ve Akbari (2016) yaptıkları çalışmada yaratıcı düşünme becerisinin eğitim ile geliştirilebilir nitelikte bir beceri olduğu belirtilmiştir. Kale (2011) araştırmasında yaratıcı drama eğitimi alan okul yöneticilerinin eğitim sonrasında yaratıcı düşünmenin gerekli bir beceri olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Yurdakal (2018) Türkçe derslerinde kullandığı yaratıcı okuma etkinlikleriyle 4.sınıf öğrencilerinin sözel yaratıcılık becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmiştir. Dilekçi (2021) 6. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 21.yüzyıl becerilerine göre etkinlikler tasarlamış ve bu etkinliklerle öğrencilerin sözel yaratıcılıklarının geliştirilebildiğini belirtmiştir. Gürdal (2021) özel yetenekli 3 ve 4. Sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada hipotetik öğrenme

yöntemini kullanarak sözel yaratıcılığın gelişimini incelemiş ve 3.sınıf öğrencilerin sözel yaratıcılıklarının geliştiğini gözlemlerken 4.sınıf öğrencilerinin sözel yaratıcılıklarının gelişmediğini belirlemiştir. İşlekeller Bozca (2017) çalışmasında farklılaştırılmış Türkçe öğretim programını öğrencilere uygulayarak onların yaratıcı düşüncelerinde anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar bizim araştırmamızda elde edilen sözel yaratıcılık puanlarına ilişkin sonuçlarla benzerlikler göstermektedir.

Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin ön test ve son test puanlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında (Tablo 28) kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubuna uygulanan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterine ilişkin ön test ve son test puanlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında (Tablo 25) ise son test lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ateş ve Bangir Alpan (2022) 1997 ile 2019 yılları arasında yaratıcı problem çözme becerisiyle ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve yapılan çalışmaların 2016 yılına kadar çok az olduğunu, bu konuya ilginin 2016 yılından sonra görece arttığını belirlemişlerdir. Mutlu Aydın (2013) 4.sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ancak yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisine ulaşamamıştır. Bu araştırmanın sonucu Aydın (2013) sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Verschaffel vd. (1999), öğrencilerin sıradan olmayan problemleri çözme becerilerinin belirli ölçülerde geliştirilebileceğini belirtmiştir. Yaratıcı problem çözme becerileriyle beraber öğrencilerin yaratıcılık (Alhusaini & Alashaal, 2018; Pham, 2014; Yıldırım, 2014), üst düzey düşünme becerilerinin (Gardner, 1993; Guilford, 1959; 1967; Lin, 2010; Torrance, 1962; Wigert, 2013) gelişim gösterdiği bulgulanmıştır.

Artut ve Tarım (2006) öğrencilere verilecek eğitimle yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişebileceği sonucuna ulaşmıştır. Keklik (2018) 6 sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada yaratıcı dramının farklı türde problemleri çözmede etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yılmaz (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla uygulamalar yapmış ve araştırma sonunda yaratıcı dramının sosyal problem çözmede etkili olduğunu belirtmiştir. Değirmenci (2020) okul öncesi dönem öğrencilerin problem çözme becerilerine yaratıcı dramının etkisini araştırmasında yaratıcı drama etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme becerilerine katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında yer alan bu araştırmaların sonuçları bizim çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yaratıcı problem çözme becerisi sıklıkla fen bilimleri ve matematik dersleriyle ele alınmıştır. Ancak yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişebilmesi için gerekli olan çok çözüm yolu olan durumlar ve problemler Türkçe dersleriyle de sağlanabilmektedir. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde gelişmesi de bu görüşü destekler niteliktedir.

Yedi hafta boyunca uygulanan atölyelerle şekilsel yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme alt boyutlarının; sözel yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, esneklik alt boyutlarının ve yaratıcı problem çözme becerisinin anlamlı düzeyde artıp şekilsel yaratıcılığın erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutları ile ortalama puanının anlamlı düzeyde gelişim göstermemesi üzerine araştırmacı uygulanan eğitim içeriklerini incelemiş ve şekilsel yaratıcılığın ik alt boyutunun anlamlı düzeyde artmaması ve sözel yaratıcılıkla yaratıcı problem çözme becerisinin anlamlı düzeyde gelişim göstermesinin bu eğitim içerikleriyle ilgili olabileceğine yönelik çıkarımlarda bulunmuştur. Yaratıcı drama atölyelerinin değerlendirme bölümünde öğrencilerden ortaya koyması beklenen ürünler sıklıkla yazınsal ürünler olmuştur. Öğrenciler atölyelerin değerlendirme kısımlarında genelde şiir, günlük, gezi yazısı, biyografi ve anı türünde metinler oluşturmuşlardır. Atölyelerin değerlendirme kısımlarında görsel ürünler ortaya çıkarılan atölyeler ise sadece 1.ve 2. Hafta atölyeleridir. Bu haftalarda resim yaparak özetleme ve afiş çalışması yapılmıştır. Atölyelerin görsel ürünler ortaya çıkartmaktaki sayısal eksikliği bu sonucun ortaya çıkmasını etkilemiş olabilir. Kleibeuker vd. (2013), yaratıcı düşünmenin farklı deneyim ve tecrübelerle gelişebileceğini belirtmiştir. Davies vd. (2014), öğrencilerin sürekli olarak tek tipte ve rutin çalışmalara yönlendirildiğinde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişemeyeceğini ifade etmiştir. Pelfrey (2011) ise öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi desteklemek için öğrenciye ürün oluşturma ortamları hazırlamasının, iş birliğini desteklemesin ve seçim yapmasına olanak sağlamasının önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın şekilsel yaratıcılık boyutuna ilişkin bulguları bu çalışmalarla örtüşmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin sözel yaratıcılıklarının ve yaratıcı problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde artması da atölye içerikleriyle ilişkilendirilebilir.

Her atölyenin canlandırma bölümünde öğrencilere dağıtılan ve Ek-11’de her atölyede ek olarak yer alan formda öğrencilere ‘*Az önce size verilen problem durumuna yönelik çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız. Çözüme yönelik aklınıza gelen her fikri yazabilirsiniz.*’ yönergesi verilerek akıllarına gelen çözümleri verilen kısa süre içinde hızlıca yazmaları istenmiştir. Bu formda öğrencilerin hızlıca fikirlerini yazmaları Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Testi ile benzerlik göstermektedir. Formun bu yönünün sözel yaratıcılığı geliştirdiği düşünülebilir. Öğrencilerin aynı formda çok sayıda çözüm üretmeleri ve akıllarına gelen her çözümü yazmaları onların rahat, yaratıcı ve esnek düşünmelerini sağlayarak yaratıcı problem çözme becerilerine katkı sunmuş olabilir.

Yedi hafta boyunca uygulanan atölyelerin kalıcılığını izlemek için deney grubu öğrencilerine 5 hafta sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçları incelendiğinde sadece şekilsel orijinallik alt boyutunun kalıcılık puanında son test puanına göre artış gözlenmiştir. Akıcılık, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarında kalıcılık puanlarının son test puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak şekilsel yaratıcılığın hiçbir boyutunda anlamlı bir artma ya da azalma bulunmamıştır. Sözel yaratıcılık boyutlarına bakıldığında bütün boyutların ortalama puanlarında azalma olmasına rağmen ne akıcılık ne esneklik ne de orijinallik boyutlarının son test ya da kalıcılık testi lehine anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Kalıcılık testleri sonuçlarına göre yaratıcı problem çözme becerileri puanları 5 hafta sonra da artmaya devam etmiş ancak bu artış anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Kılıç (2018) araştırmasında son testlerin uygulanmasından 4 hafta sonra Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi’ni deney grubuna uygulamış ve puanlarda düşüş olmasına rağmen anlamlı bir düşüş olmadığını belirtmiştir. Ayar (2022) araştırmasında akıl oyunlarının yaratıcı düşünmeye etkisini incelemiş ve kalıcılık testleri sonucuna göre yaratıcı düşünme puanlarının anlamlı olarak azalmadığını belirtmiştir. Pullu (2019) programlama öğretiminde otantik görevlerle yaratıcı düşünmeye etkisini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda yaratıcı düşünmenin kalıcılık testleri sonucunda anlamlı olarak azalmadığı sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın kalıcılık testi sonuçları alanyazınla benzer sonuçlar vermektedir.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen bu çalışmanın nitel sonuçları yansıtıcı günlükler, odak grup görüşmesi ve araştırmacı

günlüklerinden edilen bulgularla ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde bu üç veri toplama aracına ait sonuçlar birbirini destekleyecek biçimde iç içe sunulmuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen ve yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılan bu araştırmada yedi hafta boyunca atölyeler uygulanmıştır. Her atölye sonunda öğrencilerin o haftaki atölye ile ilgili görüşlerini toplamak üzere yansıtıcı günlükler katılımcı öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Tablo 29'a bakıldığında öğrencilerin genel olarak bu atölyeleri eğlenceli ve güzel buldukları sonucuna ulaşılabilir. Sadece yedinci hafta gerçekleştirilen son atölyenin dört katılımcı tarafından sıkıcı bulunduğu görülmektedir. Bunun nedeni de sürecin sonuna doğru ilerledikçe katılımcıların aynı tip etkinliklerden sıkılmış olmaları olabilir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle yedi hafta süren uygulamalar bittikten sonra deney grubu öğrencilerinden 6 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde sorulan 'Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce hangi yönlerden etkiliydi?' sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında (Tablo 33) öğrenciler yaratıcı drama etkinliklerinin hayal gücü, iletişim becerileri ve oyunculuk becerilerini geliştirdiğini düşündükleri görülebilir. Koçyiğit ve Karatay (2022) öğretmen, veli ve öğrenci görüşlere yaratıcı dramanın öğrencilerin iletişim becerilerini ve hayal gücü kullanımını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Arslan, Erbay ve Saygın (2010) yaratıcı drama etkinlikleriyle öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirdiğini Pinciotti (1993) yaratıcı dramayla öğrencilerin sosyal beceriler kazandığını ifade etmişlerdir. Seçgin (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bayrak (2020) okul öncesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada yaratıcı dramanın öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Başçı ve Gündoğdu (2011) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada yaratıcı dramanın iletişim becerileri ve hayal gücünü geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Özsoy (2003) araştırmasında öğrencilerin yaratıcı dramayla ilgili fikirlerini toplamış ve öğrencilerin dramayla hem eğlenip hem öğrendiklerini, bu tarz etkinliklerin daha sık yapılmasını istediklerini belirtmiştir. Karateke (2006) yaratıcı drama etkinlikleriyle Türkçe dersine yönelik tutumun olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Çiçen (2019) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerini öğretici ve eğlenceli bulduğunu belirlemiştir. Keklik (2018) 6.sınıflarla yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin yaratıcı drama hakkındaki fikirlerini

toplamiş ve uygulamaya katılan öğrencilerin yaratıcı dramayı elenceli ve keyifli bir aktivite olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bal İncebacak, Sarışan Tungaç ve Yaman (2017) 7.sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinden keyif aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çetinkaya Aydoğdu ve Kırpık (2021) 5. Sınıf öğrencileriyle sosyal bilgiler dersinde yaptıkları yaratıcı drama etkinliklerinde benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yalçınkaya (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, dersleri zevkli ve eğlenceli bulduklarını, derslerde mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin yedi hafta boyunca her atölye sonrasında doldurduğu yansıtıcı günlüklerde atölyelerde problem çözme süreçlerine katkılarıyla ilgili görüşleri toplanmıştır. Tablo 30'a bakıldığında öğrencilerin bu konudaki fikirlerinin genel olarak atölyelerdeki problem çözme süreçlerine katkı sundukları ve canlandırmalarda kendi fikirlerinin kullanıldığı yönündedir. Sadece üçüncü haftada gerçekleştirilen atölyede beş katılımcı atölyedeki problem çözme sürecine katkı sunmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer atölyelere göre bu yüksek bir sayıdır. Üçüncü atölyede ortaya çıkarılan öğrenci ürünleri incelendiğinde gayet yaratıcı ürünler çıkardıkları görülmüştür. O günkü ders içinde öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu da düşünülmektedir. Bu atölyede öğrencilerin daha az katkı sunmalarının nedeni seçilen metnin çözüm sunmaya açık olmaması olabilir. Bunun yanında öğrencilerin o günkü ruh halleri de öğrencilerin böyle düşünmesine neden olmuş olabilir. Odak grup görüşmesi sonunda öğrencilere sorulan 'Uygulama sürecinin problem çözme becerisi gelişiminize etkisi oldu mu? Ne tür etkileri oldu?' sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında ise (Tablo 35) öğrenciler yaratıcı drama etkinliklerinin yaratıcı problem çözme becerilerine katkı sunduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimini açıklarken sıklıkla 'problem çözerken daha pratik hale geldik' ifadesini kullanarak problem çözmenin kendileri için daha kolay hale geldiğini belirtmişlerdir. Keklik (2018) 6. sınıflarla yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin yaratıcı drama hakkındaki fikirlerini toplamış yaratıcı dramanın problemi anlama ve problemi çözmelerinde katkı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Karapınarlı (2007) yaratıcı dramanın kalıcı bilgi sağladığını belirtir. Bal İncebacak, Sarışan Tungaç ve Yaman (2017) dramanın yaparak yaşayarak öğrenme sağladığını vurgulayarak edinilen bilgilerin kalıcılığından bahsetmiştir. Akoğuz (2002) yaratıcı dramanın sürekli aktif olunan bir ders olduğunu ve öğrencinin sürekli süreçte kalarak

sürekli bir şeyler öğrendiğini vurgular. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda öğrencilerin problem çözme süreçlerinde aktif halde olduklarını düşünmeleri, onların gelecek yaşantılarındaki problem çözme süreçlerini olumlu etkileyeceği düşünülebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin yedi hafta boyunca her atölye sonrasında doldurduğu yansıtıcı günlüklerde atölyelerde yaratıcı fikirler sunmalarıyla ilgili görüşleri toplanmıştır. Tablo 31'e bakıldığında öğrencilerin bu konudaki fikirlerinin genel olarak atölyelerdeki yaratıcı fikirlerle katkı sundukları yönündedir. Bu öğrenciler genelde canlandırmalarda kendi fikirlerinin kullanıldığı ve bu fikirlerin yaratıcı fikirler olduğu yönünde fikir belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesi sonunda öğrencilere sorulan 'Uygulama sürecinin yaratıcı düşünme becerisi gelişiminize etkisi oldu mu? Ne tür etkileri oldu?' sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında ise (Tablo 34) öğrenciler yaratıcı drama etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Öğrenciler en çok hızlı cevap verme becerilerinin, diyalog kurma becerilerinin ve özgür şekilde konuşma becerilerinin bu süreç sonunda olumlu yönde geliştiğini belirtmektedirler. Matric ve Duh'a (2015) göre özel yetenekli öğrenciler, özel yetenekli olmayanlara kıyasla daha yaratıcıdır. Dirim'e (2002) göre drama, kişilerin yaratıcılıklarını ifade etmelerinde önemli bir yoldur. San (1996) yaratıcı dramada hedeflerden birinin de yaratıcılığı geliştirmek olduğunu belirtir. Karaosmanoğlu ve Adıgüzel (2017) yaratıcı drama ve yaratıcılığın benzer özellikleriyle birbirine hizmet ettiğini belirtir. Baykal (2009) yaratıcı düşünmenin özgün süreçlerde kendini göstereceğinden bahseder. İçöz (2022) yaptığı araştırmada İngilizce derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanarak yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Dikici ve Tezci (2003) yaratıcı düşünmenin olumsuz olarak etkilendiği ortamların özelliklerin belirtirken baskıcı ve güvensizlik konusunda yetersiz ortamların bu duruma sebep olabileceğini belirtmiştir. Leonard ve Allen (2013) kararlarını kendi alabilen ve bu özgürlüğe sahip olabilen öğrencilerin yaratıcılıklarının daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da ortaya konan yazılı ürünler, afişler, canlandırmalar, doğaçlama ve oyunlar gibi özgün ürünler öğrencilerin kendilerini özgün biçimde ifade etmelerini ve böylelikle yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlamıştır. Yaratıcı drama bireylere oldukça özgür bir ortam yaratır. Anlık doğaçlamalarda bireyler çoğu zaman kendilerine hiçbir sansür uygulamadan o anda akıllarına gelen her şeyi söyleyebilir, duygularını rahatça ifade edebilirler. Bu sebeple Öğrenciler canlandırmalarda ve ortaya koydukları ürünlerde

yaratıcılıklarını gösterebildeklerini düşünmektedirler. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın bu sonucunun alanyazınla paralel olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin yedi hafta boyunca her atölye sonrasında doldurduğu yansıtıcı günlüklerde atölyelerde beğendikleri ve beğenmedikleri noktalarla ilgili görüşleri toplanmıştır. Tablo 32'ye bakıldığında öğrencilerin bu konudaki fikirleri görülebilir. Öğrencilerin görüşleri genel olarak atölyelerde yaratıcı fikirlerle katkı sundukları yönündedir. Öğrencilerin en beğendikleri noktaların genellikle canlandırma, rol yapma, doğaçlama ve drama olduğu görülebilir. Bunun yanında öğrenciler problem çözme de beğendiklerini belirtmişlerdir. Karaosmanoğlu ve Adıgüzel (2017) yaptıkları araştırmada canlandırma yapan öğrencilerin farklı rollere girdiklerinde kendilerini yaratıcı ve iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Pinciotti (1993) yaptığı araştırmada öğrencilerin canlandırma ve rol oynama esnasında kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ve daha iyi hissettiklerini belirtmiştir. Çiçen (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada sekiz haftalık araştırma süresince öğrencilerin en çok sevdiği şeyin canlandırmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin atölyelerde beğenmedikleri noktalar ise genellikle yazmayla ilgilidir. Öğrenciler atölye sonlarındaki şiir, mektup yazma etkinliklerini genelde beğenmediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler ders sonlarında yazdıkları yansıtıcı günlükleri yazmayı da beğenmemişlerdir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010) yaptıkları araştırmada yazılı anlatım çalışmalarında karşılaşılan sorunlardan biri olarak öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmayışlarından bahsetmiştir. Temizkan ve Ünlüoğlu (2017) öğrencilerin yazmayla ilgili yaşadıkları sorunlardan biri olarak yazma tutumlarının olumsuz olması ifade etmiştir. Karatay (2011) öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum içinde olduklarını belirtmiştir. Araştırma sonunda yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilere sorulan ‘Uygulama sürecinde yaşanan zorluklar nelerdir?’ sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında (Tablo 36) öğrenciler en zorlandıkları yerlerin değerlendirme formu yani yansıtıcı günlükler olduğunu belirtmişlerdir. Yansıtıcı günlük bulgularıyla odak grup görüşmesi bulgularının bu açıdan benzerlik gösterdiği söylenebilir. Odak grup görüşmesinde sorulan bir diğer soru olan ‘Uygulama sürecinde düzeltilmesi gereken noktalar nelerdir?’ sorusuna verilen cevaplara bakıldığında (Tablo 37) öğrenciler atölyelerde düzenlenmesi gereken şeylerin yansıtıcı günlükler olduğunu, metin seçimlerinin de gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Odak grup görüşmesinde sorulan bir diğer soru olan ‘Uygulama sürecinde

öğrendiğiniz beceri ve bilgileri nasıl ve nerede kullanabilirsiniz?’ sorusuna verilen cevaplara bakıldığında (Tablo 38) öğrencilerin ‘arkadaşlık ilişkilerimde, günlük hayatta, tartışmalarda’ cevaplarını verdiği görülmüştür. Yaratıcı dramayla ilgili yapılan birçok araştırmada (Gültekin, 2014; Nalçacı, 2019; Öztürk, 1999; Yılmaz, 2019) yaratıcı dramanın öğrencilerin sosyal yönlerine olumlu etki yaptığı ortaya konmuştur.

Ateş ve Bangir Alpan (2022) 1997 ile 2019 yılları arasında yaratıcı problem çözme becerisiyle ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve bu dönemde eğitim öğretim alanında yapılan yirmi dört çalışmaya ulaşmışlardır. Ancak görülmüştür ki bu çalışmalar içinde dil öğretimi konusu bulunmamaktadır. Yaratıcı problem çözme becerisi sıklıkla matematik öğretimi, fen bilgisi eğitimi, bilişim teknolojileri öğretimi gibi alanlarla ilişkilendirilmiş ve bu alanlarda çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmayla birlikte yaratıcı problem çözme becerisinin sadece sayısal alanlarla ilişkili olmadığı, bu becerisinin dil öğretimiyle de geliştirilebileceği görülmüştür.

5. 2. Öneriler

Bu araştırma, Samsun ili İlkadım ilçesinde yer alan Bilim ve Sanat Merkezinde yürütülmüştür. Bu araştırma, katılımcıları bakımından farklı demografik özelliklere sahip bir grup ile tekrarlanabilir.

Bu araştırma Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören BYF-1 öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Bilsen’de farklı program basamaklarında araştırma tekrarlanabilir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

Bu araştırma yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma eylem araştırmasıyla da yapılabilir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sadece Türkçe derslerine olumlu katkı sağlamayacaktır. Bu beceriler hem diğer derslerde hem de bütün hayatları boyunca ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu konuda öğrenciler de veliler de bilgilendirilebilir.

Bu çalışmada üst düzey düşünme becerilerinden sadece yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri ele alınmıştır. Benzer bir çalışma diğer üst düzey

düşünme becerileriyle yapılabilir.

Bu çalışmada hazırlanan yaratıcı drama etkinlikleri şekilsel yaratıcılığı geliştirir nitelikte olmamıştır. Bu nedenle bundan sonra benzer çalışmalar yapılması durumunda bu çalışmadaki etkinlikler gözden geçirilmeli ve şekilsel yaratıcılık noktasında özen gösterilmelidir.

Bu araştırmada yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek için yaratıcı drama yöntemi kullanılmıştır. Yaratıcı drama yöntemi dışındaki yöntem ve teknikler de kullanılarak bu becerilerin gelişimine dair bilgi sahibi olunabilir.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Bu araştırmadaki sonuçlardan hareketle, öğretmenler çocukların problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf içi ve dışında yaratıcı drama etkinliklerine yer verebilirler.

Öğretmenler, yaratıcı dramaya ilişkin daha fazla bilgi ve beceri sahibi olabilmeleri için hizmet içi eğitimlere katılabilirler.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu and A. E. Bilgili (Eds.). I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi, İstanbul.
- Akdeniz, H. ve Bangir Alpan, G. (2020). Analysis of gifted and talented students' creative problem solving styles. *Talent*, 10(1), 79-94. <https://doi.org/10.46893/talent.758416>
- Akkaş, E. ve Öztürk, F. (2018). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 201-224.
- Akkaş, E. ve Tortop, S. (2015). *Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler*. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. (2)2, 21-44. <https://doi.org/10.18200/JGEDC.2015214250>
- Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2011). *Yaratıcı drama etkinlikleri*. Final Kültür Sanat Yayınları.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albayrak, K. (2019). *Özel yetenekli ilkokul 4.sınıf öğrencilerine yaratıcı drama yöntemiyle girişimcilik becerisi kazandırılması üzerine bir eylem araştırması*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Alhusaini, A., & Alashaal, F. (2018). The Effects of duration of exposure to the REAPS model in developing students' general creativity and creative problem solving in science (Doctoral dissertation), The University of Arizona. <http://hdl.handle.net/10150/613255>

- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ ve değerler eğitimi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 53-57. <https://doi.org/10.14527/C1S4M6>
- Altıntaş, E. (2009). *Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretimin Üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, E. ve Özdemir, A. Ş. (2012). The effect of teaching with the mathematics activity based on purdue model on critical thinking skills and mathematics problem solving attitudes of gifted and non-gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 853-857. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.212>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001) *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Artut, P. D. ve Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin rutin olmayan sözel problemleri çözme düzeylerinin çözüm stratejilerinin ve hata türlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 39-50
- Aral, N. ve Ender, D. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E. ve Akçay, A. (2011). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin türkçe dersi tutumlarına etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 234-247.
- Aslan, A. E. (1999). Adaptation of test of creative thinking. International Conference on Test Adaptation Proceedings. Goerge Town University.
- Aslan, A. E. (2001a). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Tük Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16 (2), 24-30.
- Aslan, A. E. (2001b). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14, 19-40.
- Aslan, A. E. (2006). Torrance tests of creative thinking (form A) nursery age level Turkish version. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi bildirileri I, 284-295.
- Aslan, A. E. & Puccio, G. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance's tests of creative thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior*, 40(3), 163- 178. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2006.tb01271.x>

- Aslan, A. E. (2002). *Örgütte kişisel gelişim*. Nobel Yayıncılık
- Ataman, A. (2004). *Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2009). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar, A. Ataman (Ed). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (1. Baskı), Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2014). Giriş (Ed: A. Ataman), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Vize Yayıncılık, 7-27.
- Ateş, A. ve Bangir Alpan, G. (2022), Türkiye’de yapılan yaratıcı problem çözme konulu araştırmaların incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 535-566.
- Ayar, A. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aybek, B., Çetin, A. ve Başarır, F. (2014). Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 313-325.
- Bal, B. (2014). Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme. *Turkishstudies*, 9(9), 247-257. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7173>
- Bal İncebacak, B., Sarışan Tungaç, A. & Yaman, S. (2017). Yaratıcı Drama ile Öğretim Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 214-248.
- Bal İncebacak, B. ve Ersoy, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12 (1), 1-24. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437352>
- Bapoğlu, S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Barak, M (2013). Impacts of learning inventive problem-solving principles: students’ transition from systematic searching to heuristic problem solving. *Instructional Science*, 41(4), 657–679. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9250-5>
- Baran Bulut, B., İpek, A. S. ve Aygün, B. (2018). Yaratıcı problem çözme özellikleri envanterini uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1360-1377. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-430909>
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 1-14.
- Batey M. & Furnham A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: a critical review

of the scattered literature. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 132(4), 355–429

- Battal Karaduman, G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişime etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykal, A. (2009). Yaratıcılık: Eğilimi ve eğitimi. Öğrenme ve Öğrenme Bozuklukları II. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu (s. 34-57).
- Baykoç, N. (2014). *Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dâhiler- savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Vize Basın Yayın.
- Bayrak, A. (2020). *Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bencik Kangal, S. ve Arı, M. (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 38 (170), 308-320.
- Bencik S. ve Metin, N. (2006). Mükemmelliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Bentley, T. (1999) *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık*. Hayat Yayıncılık.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social science*. Allyn and Bacon.
- Betts, G. T. (1985). *The autonomous learner model: Gifted and talented*. ALPS Publishing.
- Bildiren, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 10-21.
- Bilgen Sivri, B. ve Yıldız, S. (2016). Toplumun az bilinen yüzü: üstün zekâlı-üstün yetenekli çocuklar ve hemşirelik. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*. 8(3), 246-56. <https://doi.org/10.5336/nurses.2015-45893>
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., ve Topal, T. (2013). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bilgiç Özince, Ş. (2018). *Bilsem'e devam eden 3-4-5. sınıf öğrencileri ile bir özel okuldaki 3-4-5. sınıf öğrencilerinin yakınsak becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). The development of intelligence in children (E. S. Kite, Trans.). Williams & Wilkins. <https://doi.org/10.1037/11069-000>

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. McKay.
- Bogdan, R. C. Ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. (5. Baskı). Pearson Education Press.
- Bolat, H. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tarihsel sorgulama becerilerinin dijital öykü destekli kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Bozca İşlekeller, A. (2017). *Üstün zekâli öğrencilerde türkçe koşut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brody, L. E., ve Stanley J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Yay. Haz.). *Conceptions of giftedness* içinde (s. 20-37). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.003>
- Brown, N. M. (2003). A study of elementary teachers' abilities, attitudes, and beliefs about problem solving. *Dissertation Abstracts International*, 64(10), 602- 620.
- Budak Kaymaz, O. (2022). *Dijital oyun prototipleme eğitiminin 10 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönük noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Callahan, C.M. ve Hertberg-Davis, H.L. (2013). Beliefs, philosophies and definitions. (Eds: C.M. Callahan & H.L. Hertberg-Davis), *Fundamentals of Gifted Education*, New York, NY: Routledge, 13-20. <https://doi.org/10.4324/9780203848173>
- Can Yaşar, Münevver. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünmeye yaratıcı drama etkinliklerinin etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carson, J. (2007). *A problem with problem solving: teaching thinking without teaching knowledge*. *Mathematics Educator*, 17(2), 7-14.
- Cevher, A, Ertekin, P. & Köksal, M.S. (2014). Investigation of scientific creativity of eighth grade gifted students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1 (4).

- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin geçerlilik güvenilirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. Prentice Hall.
- Confessore, G. (1992). An introduction to the study of selfdirected learning. S. J. Confessore (Ed.), *Guideposts to self directed learning: Expert commentary on essential concepts*. Organization Design & Development.
- Conklin, W. ve Frei, S. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması: Başarılı sınıflar için profesyonel gelişim*. (N. G. Kahveci, Çev.). Özgür Yayınları.
- Cox, J. (2002). Teaching, through drama. *National Arts Education Research Center*, 112-129.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Crumpler, T. P. (2005). The role of educational drama in the composing processes of young writers. *Research in Drama education*, 10(3), 357-363. <https://doi.org/10.1080/13569780500276103>
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. (İ. Ersevîm, Çev.). Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün zekâlı çocukların özellikleri*. (Haz: M.R.Şirin, A.Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaylak Altun, E. (2019). *Yaratıcı dramının hemşirelerin örgütsel sessizlik düzeyi üzerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Çepni, S, Gökdere, M, ve Küçük, M. (2002). *Zihinsel alanda üstün yetenekli öğrencilere yönelik purdue modeline dayalı fen alanında örnek etkinlik geliştirme*, V. Ulusal

Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (16-18 Eylül 2002), Ankara.

- Çiçek, D., Baydık, B. ve Okvuran, A. (2017). Yaratıcı dramının üstün yetenekli öğrencilere sosyal becerileri kazandırmada etkililiği, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8 (28), 87-110.
- Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, H. E. Ve Suveren, S. (2013). The role of teacher and familiy opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 444-453.
- Daniel, M. H. (1997). Intelligence testing: Status and trends. *American Psychologist*, 52(10), 1038-1045.
- Davaslıgil, Ü. (1995). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 43, 21-27.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün zekalı çocukların eğitimi. (Haz: M.R.Şirin, A.Kulaksızoğlu, & A.E. Bilgili), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, 233-241.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., & Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review Minnesota. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41.
- Davis, G.A. ve Rimm, S.B. (2014) *Education of the gifted and talented*. Pearson New International Edition.
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Mersin.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirsöz, E. (2008). Yaratıcı dramının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerindeki etkisi, 13. *Uluslararası Eğitimde Drama Kongresi*, Ankara Üniversitesi, 21-23 Kasım 2008.
- Dikici, A. ve Tezci, E. (2003). Yaratıcı düşüncüyü geliştirme ve oluştumacı öğretim tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 251-260.
- Dilekçi, A. (2021). 21. Yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

- Dirim A. (2002). Okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama. Esin Yayınevi.
- Duman, B. (2007). *Eğitimde çağdaş yaklaşımlar, (Ed. Gürbüz Ocak), Öğretim İlke ve Yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- DuPont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Literacy Research and Instruction*, 31(3), 41-52. <https://doi.org/10.1080/19388079209558087>
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Elliot, J. (1991), *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Engin Gökbel, A. (2019). *Okul öncesi 4-5 yaş çocuklarına uygulanan bütünleştirilmiş yaratıcı drama-sanat etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erişti, S. D. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel anlatımlarında geleceğin dünyasına ve teknolojisine ilişkin Algıları. *Turkish Journal Of Giftedness & Education*, 2(2).
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, R. (2021). Bilim sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 34-48
- Farr, S. (2010). *Teaching as Leadership: The Highly Effective Teacher's Guide to Closing the Achievement Gap*. John Wiley & Sons.
- Feldhusen, J. F. (1980). *The three-stage model of course design*. Educational Technology.
- Feldhusen, J. F. ve Kolloff, M.B. (1986). The Purdue three-stage model for gifted education. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs gifted and talented* (pp. 126—152). Creative Learning Press .
- Fiedler, E. D., Lange, R. & Wibebrenner, S. (2002). Guest editors' comments on in search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted, *Roeper Review*, 24(3), 108-108. <https://doi.org/10.1080/02783190209554141>
- Fox, M. N. (1981). Creativity and intelligence. *Childhood Education*. 57, 227-232

- Fox, J. E. & Schirrmacher, R. (2014). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi*. (N. Aral ve G. Duman, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Furman, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3). <http://dx.doi.org/10.1007/BF02694231>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (Vol. 27). Macmillan. <https://doi.org/10.1037/13474-000>
- Gardner, Howard (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. Basic Books.
- Gaudart, H. (1990). Using drama techniques in language teaching. In Sarinee, A (Ed). *Language Teaching Methodology for the Nineties. Anthology series 24*. Regional language Centre, 230-249.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Pearson.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Wiley.
- Glaveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2019). *A historical perspective*. The Cambridge Handbook of Creativity. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.003>
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203315378>
- Guilford, J. P. (1959). *Traits of creativity. Creativity and its cultivation*, 142-161.
- Gültekin, F. (2018). Okuma yazmaya geçişte drama yönteminin kullanımına dair ilkököl birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 1(32), 127-146.
- Güneş, K. (2015). *Bilim sanat merkezi öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik başarılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneysu, G. (1999). Çok yönlü (MI) zekâ ve eğitimde drama. *Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. S. 45-52.
- Güngör ve Ateş (2019) Okul öncesi çocuk gelişiminde yaratıcı dramanın katkıları, *Journal Of World Of Turks*, 11(1)

- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar*. Anı Yayıncılık.
- Gürdal, G. (2021). *Çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkökul bilsem öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Halakova, Z. & Proksa, M. (2007). Two kinds of conceptual problems in chemistry teaching. *Journal of Chemical Education*, 84(1), 172-174. <https://doi.org/10.1021/ed084p172>
- Holec, H. (1980). Learner training: meeting needs in selfdirected learning. In H. B. Altman ve C.V. James (Ed.), *Foreign language learning: meeting individualneeds*. Oxford: Pergamon.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted Children: Their Nature and Nurture*. Macmillan. <https://doi.org/10.1037/10599-000>
- Harrington, M. A. (2014). *Middle school english language arts teachers' knowledge and beliefs relative to higher order thinking*. Doktora tezi. Hofstra University, Hempstead, New York.
- Harrison, C. (1995). *Giftedness in early childhood*. Children's services.
- Hasırcı, S. (2018). Anadili öğrenme ortamında çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi, *Turkishstudies Educational Sciences*, 13(19), 895-922.
- İçöz, E. (2022). *Köy okullarında yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnnalı, H. Ö. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İslamoğlu, A. H. ve Alniaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Basım Yayıncılık, 5. Basım.
- Jahani, R., Nodehi, H., ve Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (Philosophy for children as a contentapproach) on moral gudgment of sixthgradestudents (Case study: jolgehrokharea). *ScinzerJournal of Humanities*, 2(1), 19-23. <https://doi.org/10.21634/SJH.2.1.1923>
- Johnsen, S. K. (2004). Definitions, models, and characteristics of gifted student. S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 1-22). Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003235682-1>
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner ve M. Anay Çev.). Anı Yayıncılık.

- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kale, M. (2011). *Yaratıcı drama kursuna katılan ve katılmayan okul yöneticilerinin yaratıcı Düşünmeye yönelik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kanlı, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişi, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, A., Doruk, M. ve Öztürk, M. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Gümüşhane örneği*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 415-435.
- Kaplan, N. S. (1986). *Theg rid: a model to construct differentiated curriculum gifted*. J S. Renzulli (Ed). Systems and models for developing programs gifted and talented. Creative Learning Press.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki üstün yetenekli çocukların yaratıcı problem çözmeye yönelik erişi düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakulak, B. Ç. (2019). *Purdue modeline dayalı olarak geliştirilen matematik etkinlikleri ile öğretimin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaosmanoğlu, G. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcılık engellerinin yaratıcı drama ile fark edilmesine yönelik bir araştırma. *Yaratıcı Drama Dergisi* 12(1): 87-104. <https://doi.org/10.21612/yader.2017.005>
- Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasu, N. (2010). Üstün zekâ/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu. İ. H. Diken, (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. (163-192). Pegem Akademi.
- Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2020). Özel/üstün yetenekli ortaokula devam eden ön ergenler

için sosyal beceri ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.9779/pauefd.746428.

- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029- 1047. <https://doi.org/10.9779/pauefd.746428>
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 11. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kartal, A. (2023). *Matematik öğretiminde montessori temelli öğrenme yaklaşımının matematik yeteneğine ve yaratıcı düşünmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaufmann, G. (1988). *Problem solving and creativity*. In K. Gronhaug and G. Kaufmann (Eds.), *Innovation: A cross-disciplinary perspective* (87–137). Norwegian University.
- Kaysi, F. (2013). *Bilgisayar becerileri ile üst biliş düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğiti Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Keklik A. C. (2018). *Altıncı sınıf öğrencilerinin farklı türdeki problemleri çözme ve kurma becerilerinin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 57–66.
- Kılıç, M. (2018) *Okul öncesi geometri eğitim programının çocukların geometri becerileri ve yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K., & Crone, E. A. (2013). The development of creative cognition across adolescence: distinct trajectories for insight and divergent thinking. *Developmental science*, 16(1), 2-12
- Koçal, Z. D., Kanar, E., Ermiş, S., ve Pınar Kanar, K. (2009). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği. *Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, 2009 Mart 25-27; Eskişehir.
- Koçyiğit, S. ve Karatay, H. (2022). Ortaokullardaki seçmeli drama dersinin uygulama sürecine yönelik görüşler. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17 (2), 191-216. DOI: 10.21612/yader.2022.014

- Kontaş, H., Ünişen, A. ve Sürücü, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri ve kariyer gelişimleri. *Journal of Turkish Studies*, 11(Volume 11 Issue 3), 1569–1569. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9223>
- Koshy, V. (2005). *Action research for practice*. Paul Chapman Publishing.
- Köksal, M. S. (2020). *Üstün zekâlıların (özel yetenekliler) eğitiminde üst düzey düşünme becerileri.*, M. A. Köksal (Editör) *Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi: Sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim*. Nobel Akademi Yayıncılık, ss. 87-112.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-7
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Kutlu, N. (2013). *İlkokul düzeyinde Purdue Modeline göre müfredat zenginleştirmenin fen öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2020). *Teoriden uygulamaya özel yetenekli çocukların psikolojisi*. Nobel.
- Leonard, G. & Allen, K. (2013). Experiences in nature: resolute second-plane directions toward erdkinder. *NAMTA Journal*, 38(1), 153-63.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2013). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Nobel Yayıncılık.
- Levent, T. (1999). Drama kültürü oluşturmak, *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama*, Çağdaş Drama Derneği Bülteni, 2 (3), 7-9.
- Lewis, A. ve Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>
- Lin, C. (2010). *Analyses of attribute patterns of creative problem solving ability among upper elementary students in Taiwan*. Unpublished document, St. John's University, New York.
- Maba, A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen bilgisayar destekli müzik öğretim programının öğrencilerin müziksel yaratıcılığına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tez, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Markusic, M. (2012). Unusual Behaviors of Gifted Students <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/> sayfasından erişilmiştir.

- Marland, S. (1972). *The education of the gifted and talented. Vol. 1 Report to the U.S. Congress by the U.S. Commissioner of education*. Government Printing Office.
- Martinez, M. E. (1998). What is problem solving? *Phi Delta Kappan*, 79(8), 605-609.
- Matric, M., & Duh, M. (2015). Creativity among gifted and non-gifted students. *The new educational review*, 40, 247-259.
- Matson, J. L., Matson, M. L. Ve Rivet, T. T. (2007). Social skills treatments with children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 31(1), 682-707. <https://doi.org/10.1177/0145445507301650>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach (2nd edition)*. Applied social research methods series Volume 41. Sage.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt.
- McCaslin, N. (1990). New direction in creative drama. *National Forum*, Sayı 70 (3), 34.
- Memduhoğlu, H.B., Uçar, R. Ve Uçar, İ.H. (2017). *Yaratıcı okul yaratıcı öğretmen*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052410714>
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Sage Publications.
- Mısırlı Taşdemir, Ö. (2013). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ordu.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, Ocak). *Tebliğler Dergisi*. 85(2771), <https://dhgm.meb.gov.tr/www/2023/icerik/813>
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson.

- Momeni, S., Mohammadreza K. ve Rahmat A. (2017). The role of creative drama in improving the creativity of 4-6 years old children. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 617-626
- Moon, S. (2002). *Developing personel talent. 8th annual conference of the european council for high ability*. Rhodes, Greece, October 2013 http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10047.aspx).
- Moore, M. (2005). Meeting the educational needs of young gifted readers in the regular classroom. *Gifted Child Today* 28 (4), 40-65. <https://doi.org/10.1177/107621750502800410>
- Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow, P. J. (2012). Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30-47. <https://doi.org/10.1002/jocb.003>
- Munger, A. (1990). The parent's role in counseling the gifted: the balance between home and school. (Editor: Joyce VanTassel-Baska). *A Practical Guide to Counseling The Gifted in a School Setting* (2nd Edition). Reston, VA: The Council for Exceptional Children, 57-65.
- Mutlu Aydın, S. (2013). *Türkiye’de ilkökul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin Öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Myers, M., and Frasher, R. (1984). Creative Drama Belongs in the Middle School. *Middle School Journal*, 15(4), 11-13. <https://doi.org/10.1080/00940771.1984.11495655>
- Nalçacı, B. A. (2019). *Öğretim üyelerinin, fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Namdar, A. O. Ve Akbayrak, K. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması: Adalet değeri örneği*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 59-87. <https://doi.org/10.9779/pauefd.486641>
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson.
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39, 36-45.
- Ödemiş, K. (2019). *Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine uygunluğu açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 221-237. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_00000000164
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama, Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2002). *Eğitici drama*. Epsilon Yayıncılık.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, S. (2022). Felsefe temelli (p4c) soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin anlama becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. Sınıf örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Özer, F. (2021). 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyici fen öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin problem çözme, yaratıcı düşünme becerileri ve kavram öğrenimine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Özer, M., Akkaya, G., Ertekin, P., Köksal, M.S., (2018). An investigation of knowledge among prospective special education teachers on iq, intelligence, ability, special ability, giftedness, intelligence theories, and intelligence tests, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 700-713.
- Özkan, M. U (2013). *Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri*. <https://trstatic.eodev.com/files/d9c/d8793dba8f44fcbbb8c867bf238e8c2e.pdf>
- Özkök, A. (2004). *Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisine etkisi ve bir model önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 112-119.
- Öztürk, A. (1999). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri, *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama*, Çağdaş Drama Derneği Bülteni, Sayı 3 (4), 33-35.
- Öztürk, E. (2000). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe derslerinin yaratıcı düşünce açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, S. K. (2007). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özyaprak, M ve Deringöl, Y. (2013). Üstün zekâlı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1) 142-154.
- Patton, M.Q. (2005). Qualitative Research. Sage. <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514>
- Pelfrey, R. (2011). Classroom behaviors in elementary school teachers identified as fostering creativity. Northern Kentucky University.
- Pfeiffer, S. I., Petscher, Y. ve Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales Preschool/Kindergarten Form: An analysis of the standardization sample based on Age, gender, and race. *Roeper Review*, 29 (3) 206-211. <https://doi.org/10.1080/02783190709554410>
- Pham, L. H. (2014). Validation of predictive relationship of creative problem solving attributes with math creativity. Doctoral Dissertation, St. John's University, New York.
- Phumeechanya, N., & Wannapiroon, P. (2014). Design of problem-based with scaffolding learning activities in ubiquitous learning environment to develop problem-solving skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4803-4808. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1028>
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6). <https://doi.org/10.1080/10632913.1993.9936938>
- Plano Clark, V. L. ve Creswell, J. W. (2015). *Understanding Research: A Consumer's Guide*. Pearson
- Plucker, J. A. & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F., McCoach, B. ve

- Subotnik, R.R. (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59, 268–269. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.4.268>
- Preckel, F., Götz, T. ve Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 451-472. <https://doi.org/10.1348/000709909X480716>
- Pullu, E. K. (2019). *Programlama öğretiminde otantik görev odaklı uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Reis, S. M. & Rezulli, J. S. (1978). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 59(2), 51-57.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. <https://doi.org/10.1177/016235329902300109>
- Renzulli, J. S. (1999). Reflections, perceptions, and future directions. *Journal Education of the Gifted*. 23(1), 125-146. <https://doi.org/10.1177/016235329902300109>
- Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D.L. (2014). Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar: Kanıt temelli bir kılavuz. (Ü. Oğurlu ve Fatih Kaya, Çev.). Nobel.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Great Potential Press.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012) The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4–22. <https://doi.org/10.1501/0000059>
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Sak, U., & Maker, C. J. (2005). Divergence and convergence of mental forces of children in open and closed mathematical problems. *International Education Journal*, 6, 252- 260
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştirmede bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7: 148-160.
- San, İ. (1999). Türkiye’de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü. Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürleri Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Aratırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. S. 267-273.
- Sanchez, J. (2011). *Experiencing the creative problem solving thinking skills model in virtual worlds*. *Creative Studies Graduate Student Master's Projects*. 148. <https://digitalcommons.buffalostate.edu/creativeprojects/148>

- Schiever, S.W. & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. (Eds: N. Colangelo & G.A. Davis), *Handbook of Gifted Education*, Allyn and Bacon.
- Seçgin, M. G. (2019). *Öğretmen adaylarının algıladığı özerklik, yeterlik ve ilişkili olma: yaratıcı drama atölyelerinin kullanıldığı bir öz belirleme uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Serin, N. B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Seyhan, H. G. (2008). *Kimya eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenci deneylerinin geliştirilmesi ve sonuçlarının tartışılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317-333.
- Siegle, D. (2005). *Developing mentorship programs for gifted student*. Prufrock Press.
- Silverman, Linda Kreger (1993). A Development model for counseling the gifted. (Editör: Linda Kreger Silverman). *Counseling The Gifted And Talented*. Love Publishing Company, 51-78.
- Slavin, R. E. (1990). Point-counterpoint: ability grouping, cooperative learning and the gifted. *Journal Education of the Gifted*, 14 (1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/016235329001400102>
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Starko, A., J. (2001). *Creativity in the Classroom Schools of Cruous Delight*. (2. Baskı). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511778049>
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Sternberg, R. J. Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511778049>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1), 3 -54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

- Swanton, S. I. (1984). Minds alive: What and why gifted students read for pleasure. *School Library Journal*, 30 (7), 99-102. <https://eric.ed.gov/?id=EJ295559> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).
- Şahin, F. (2002). Çocuk ihmali: Anı ve tedavide hekimler için ipuçları. *Klinik Pediatri*, 1 (3), 103-106
- Şahin, F. (2014). Üstün zekâlı/üstün yeteneklilerin tanılanması. A. Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler* (ss.29-40). Vize Basın Yayın.
- Şahin, F. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitime yönelik eğitsel stratejiler. F. Şahin (Editör). *Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi*. Pegem Akademi, 1-15.
- Şahin, F. ve Gürbüz, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted children; Psychological and educational perspectives. Macmillan.
- Tanrikulu, F. ve Yoğurtçu, M. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2572-2590. <https://doi.org/10.7884/teke.4223>
- Taşpınar, M. (2017). Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri. 1. Baskı. PegemA Yayıncılık.
- Tay, B., Özkan, D., ve Tay, B. A. (2009). The effect of academic risk taking levels on the problem solving ability of gifted students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1099– 1104. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.198>
- Teddlie, C. Ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.), Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. ve Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 437-448. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.734>
- Tenekeci, M. ve Dursun, H. (2019). 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6. sınıf Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitaplara yönelik öğretmen görüşleri. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 1-12.

- Terman, Levis M. (1925). *Genetic Studies of Genius: Vol. 1. Mental and Physical traits of A Thousand Gifted Children*. Stanford University Press.
- Tetik, T. (2020) *Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., Stead-Dorval, K. B. (2006). *Creative problem solving – An introduction*. Prufrock Press Inc.
- Tobias, S. & Everson, H. T. (1997). Studying the relationship between affective and metacognitive variables. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 10(1), 59-81. <https://doi.org/10.1080/10615809708249295>
- Tomal, D. R. (2003). *Action research for educators*. Scarecrow Press.
- Tomlinson, C. A. (2018). Differentiated instruction. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education*.
- Torrance, P. (1962). *Guiding creative talent*. USA: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (2002). *The manifesto: a guide to developing a creative career*. Ablex Publishing.
- Tortop, H. S. (2015). *Üstün yetenekliler üniversite köprüsü eğitim programı, ÜYÜKEP Modeli*. Genç Bilge.
- Türk Dil Kurumu. (2022). Güncel Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkman, B. (2017). Genel eğitim programını özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırma stratejileri, S. Emir (Ed.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı*, (s. 25-46). Pegem Akademi.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Eds), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching*, 181-2015.
- Ünlü, P. (2008). *An application of the three stage-purdue model in physics education in Turkey*, *Journal of Applied Sciences*, 8(22), 4137-4144. <https://doi.org/10.3923/jas.2008.4137.4144>
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri, *Eğitim ve Bilim/Education And Science*, 22(107), 28 -35.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı drama öğretmenin günlüğü*. Pegem Yayıncılık.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.
- VanTassel-Baska, J. & Brown, E. F. (2000). *An Analysis of gifted education curriculum*

- models. In F. A. Karnes and S. M. Bean (Eds.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (107-137). Prufrock Press.
<https://doi.org/10.4324/9781003236603-7>
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2008). Curriculum and instructional considerations in programs gifted. In S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_18
- Verschaffel, L., Greer, B. ve De Corte, E. (2000). Making sense of word problems. Sweets Zeitlinger.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.
- Wigert, B. G. (2013). The influence of divergent and convergent problem construction processes on creative problem solving. Doctoral Dissertation, The Graduate College at the University of Nebraska.
- Yağlı, Ş. (2011). *Yönetici ve öğretmen görüşleri çerçevesinde bilim ve sanat merkezlerinin yapısı ve yeniden yapılanması: İstanbul bilsem örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçinkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan drama yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 278-288.
- Yavuzer, H. (1994). *Yaratıcılık*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi* 2(2), 1-4.
- Yen, T. S. & Halili, S. H. (2015). Effective teaching of higher order thinking (HOT) in education. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3(2), 41-47. <http://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v03i02/v03i02-04.pdf>
- Yıldırım, A. (2014). Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği). (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Yıldırım, A. ve Akman, B. (2020). Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcılığına Etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10 (1), 399-431. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682047>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(9), 109-120.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *Elementary Education Online*, 9 (1), 79-92.

- Yıldız, N. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin dil etkinlikleriyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Yong, L. M. S. (1994). Relations between creativity and intelligence among Malaysian pupils. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 739-742.
- Yumurtacı, N. (2019). *Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yurtkulu, T. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: Karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Zengin, M. N. (2018). *Bilim merkezlerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

EKLER

Ek -1. Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri

Sevgili Öğrenci,

Bu form, yaratıcı problem çözme becerilerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ait 2, ikinci bölümde yaratıcı problem çözme becerilerinize yönelik 40 ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice size en uygun olanı, ifadenin sağında yer alan sütunlardan bir tanesine (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cevaplandırırken olabildiğince kişisel fikrinizi belirtiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmamaya çalışınız.

Bahadır Oğuz
Samsun Bilim ve Sanat Merkezi
Türkçe Öğretmeni

1.Bölüm: Kişisel Bilgi formu

Adı ve Soyadı:

Cinsiyet: () Kız () Erkek

2.Bölüm:

	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	SIK SIK	HER ZAMAN
1. Problemi birçok farklı yönden anlayabilirim.					
2. Problemi arkadaşlarımdan daha farklı şekilde anlarım.					
3. Çözüm zorlaştığında problemi tekrar anlamaya çalışırım.					
4. Problemlerle ilgili birçok durum üzerinde kafa yorarım.					
5. Benim çözümlerim birçok arkadaşımınkinden farklıdır.					
6. Problem çözerken birden fazla çözüm yolu aklıma gelir.					
7.Problemi çözmek için kullanacağım birbirinden farklı çözüm yolları vardır.					
8. Problemi çözmek için aklımda birden fazla plan vardır.					
9.Planımın doğru olup olmadığına karar vermek için farklı fikirler üretirim.					
10. Planımın doğruluğunu desteklemek için farklı kaynaklara başvururum.					
11. Problemin amacını belirlerim.					
12. Problem durumuna uyan çözümler ararım.					
13. Problemi çözerken hataları kontrol ederim.					

14. Çözümümü kontrol ederim ve hataları düzeltirim.					
15. Problemin çözümü için yaptığım planların doğru olup olmadığını kontrol ederim.					
16. Probleme uyan olası çözüm sayısını azaltırım.					
17. Aklıma gelen birçok çözüm arasından en iyisini seçerim.					
18. Problem çözümü için özel bir planım vardır.					
19. Problem çözmeye yönelik özel bir ilgim vardır.					
20. Problemle ilgili bir şeyleri anlamadığımda, cevabı kendi kendime bulmayı denerim.					
21. Bir problemle karşılaştığımda o problemin çözümünü bulmak için can atarım.					
22. Yeni çözümler bulmaya çalışırken kendimi rahat hissederim.					
23. Problemleri kendi yöntemlerimle çözmeyi severim.					
24. Sık rastlanan problemleri çözmek için yeni fikirler denerim.					
25. Bir problemle karşılaştığımda yeni çözümler üretinceye kadar annem/babam sabırla bekler.					
26. Problemi çözmek için yeni fikirler ürettiğimde annem/babam mutlu olur.					
27. Annem/babam, bir problem için farklı yollar düşünme konusunda beni cesaretlendirir.					
28. Annem/babam, hatalarımı kendi başıma kontrol etmem ve düzeltmem için beni cesaretlendirir.					
29. Annem/babam, daha iyi düşünmemi sağlamak için bana sorular sorar.					
30. Annem/babam, problemi çözene kadar çalıştığımı gördüklerinde mutlu olur.					
31. Annem/babam, problemi daha iyi anlamak için onlara sorular sorduğumda mutlu olur.					
32. Annem/babam, bir problemin çözümü için farklı yollar denediğimde mutlu olur.					
33. Annem/babam, beni kütüphanelere, müzelere ve kitabevlerine götürür.					
34. Annem/babam, beni daha çok kitap okumam için cesaretlendirir.					
35. Annem/babam, daha iyisini yapana kadar çalışmamı söyler.					
36. Arkadaşlarım zor problemlerle karşılaştıklarında benden yardım etmemi isterler.					
37. Problemleri arkadaşlarımdan daha hızlı çözerim.					
38. Ödevlerdeki ve testlerdeki problemler bana kolay gelir.					
39. Öğretmenim sorular sorduğunda cevaplarını bilirim.					
40. Benim notlarım arkadaşlarımdan notlarından daha iyidir.					

EK-2. Odak Grup Görüşme Formu

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

Yapılacak bu çevrimiçi odak grup görüşmesi 7 haftalık uygulama süreci boyunca sizlerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerinizdeki değişime ve sürecin geneline yönelik fikirlerinizi almak amacıyla yapılacaktır. Düşünceleriniz uygulanan programın etkisi ile ilgili bulguların değerlendirilmesine yönelik katkı sunacaktır. Görüşme yaklaşık 80 dk. Sürecedir.

1.Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce hangi yönlerden etkiliydi?

2.Uygulama sürecinin yaratıcı düşünme becerisi gelişiminize etkisi oldu mu? Ne tür etkileri oldu?

3.Uygulama sürecinin problem çözme becerisi gelişiminize etkisi oldu mu? Ne tür etkileri oldu?

4.Sizce uygulama sürecinde yaşanan zorluklar nelerdir? Nasıl giderilebilir?

5.Uygulama sürecinde düzeltilmesi gereken noktalar var mıdır? Varsa nedir?

6.Uygulama sürecinde öğrendiğiniz beceri ve bilgileri nasıl ve nerede kullanabilirsiniz?

7.Ekleme istediğiniz başka noktalar var mı?

Teşekkür ederim.

Bahadır Oğuz

EK-3. Araştırmacı Günlüğü**Araştırmacı Günlüğü**

1.Bugün yürütölen etkinlikte yaşadığınız problemler nelerdir?

2.Bugün yürütölen etkinlikte olumlu yanlar nelerdir?

3.Bugün yürütölen etkinlikte öğrenci kaynaklı problemler nelerdir?

4.Bugünkü etkinlikte öğrencilerin ortaya koydukları performansları yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme açısından nasıl değerlendirirsiniz?

EK- 4. Yansıtıcı Günlük**Yansıtıcı Günlük****Öğrencinin Adı Soyadı:****Tarih:**

5. Bugünkü etkinlik hakkında neler düşünüyorsun? Açıklar mısın?

5. Bugünkü etkinlikte problem çözme aşamasında bir katkı olduğunu düşünüyor musun? Cevabın evet ise bu katkıyı anlatır mısın?

5. Bugünkü etkinlik için yaratıcı fikirlerinle katkı sunduğunu düşünüyor musun? Cevabın evet ise bu fikirler nelerdir?

5. Derste beğendiğin ve beğenmediğin durumlar nelerdir? Böyle hissetmenin nedeni nedir?

EK-5. Veli Onam Formu

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
VELİ ONAM FORMU

Tarih: 06/12/2022

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Bahadır Oğuz tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış Türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu amaçla velisi olduğunuz kişinin katıldığı Türkçe derslerinde bazı soruları cevaplandırmasına ve anketleri doldurmasına ihtiyaç duymaktayız. Uygulama tahminen 1 Kasım 2022-1 Ocak 2023 tarihleri arasında sürecektir olup öğrencinin çalışmaya katılacağı zaman dilimi kurumda bulunduğu Türkçe dersleri ile sınırlı olacaktır.

Velisi olduğunuz öğrencinin çalışmaya katılımının fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimine hiçbir olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma öncesinde velisi olduğunuz öğrencinin de sözel olarak rızası alınacaktır. Velisi olduğunuz öğrencinin vereceği cevaplar gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra da dilediğiniz zaman velisi olduğunuz öğrencinin çalışmadan ayrılma hakkı bulunmaktadır. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için Bahadır Oğuz ile iletişim kurabilirsiniz.

Desteğiniz için teşekkür ederiz.

Bahadır Oğuz
 Samsun R.K. Bilim ve Sanat Merkezi

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın velisi olduğum..... isimli öğrencimin katılmasını kabul ediyorum

Velinin
İmzası
Adı-Soyadı

Ek-6. Yaratıcı Drama Etkinlikleri için Seçilecek Dinleme Metni Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman;

Ekte yer alan dinleme metinleri ‘*Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Yapılandırılmış Türkçe Derslerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*’ isimli doktora tezi için altıncı sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanması planlanan yaratıcı drama atölyelerinde kullanılacaktır. Sizden sözü edilen metinlerin tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. Metinler ektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

E-posta:

Lütfen aşağıda yer alan sorulara ilişkin görüşünüzü her bir metinle ilgili olarak “Evet, Hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Sorular	1. METİN		2. METİN		3. METİN	
	E	H	E	H	E	H
Metin üslup bakımından BYF-1 grubu düzeyine uygun mudur?						
Metin uzunluk bakımından BYF-1 grubu düzeyine uygun mudur?						
Metin, BYF-1 grubu öğrencilerinin ilgisini çekecek nitelikte midir?						
Metin belirtke tablosunda yer alan BYF-1 grubu dinleme kazanımları için uygun mudur?						
Metin, içerik ve başlık bakımından uyumlu mudur?						

- **Belirtmek istediğiniz diğer hususlar:**

Ek-7. Yaratıcı Drama Etkinlikleri İçin Seçilecek Okuma Metni Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman;

Ekte yer alan okuma metinleri ‘*Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Yapılandırılmış Türkçe Derslerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*’ isimli doktora tezi için altıncı sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanması planlanan yaratıcı drama atölyelerinde kullanılacaktır. Sizden sözü edilen metinlerin tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. Metinler ektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

E-posta:

Lütfen aşağıda yer alan sorulara ilişkin görüşünüzü her bir metinle ilgili olarak “Evet, Hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Sorular	1. METİN		2. METİN		3. METİN	
	E	H	E	H	E	H
Metin üslup bakımından BYF-1 grubu öğrenci düzeyine uygun mudur?						
Metin uzunluk bakımından BYF-1 grubu öğrenci düzeyine uygun mudur?						
Metin, BYF-1 grubu öğrencilerinin ilgisini çekecek nitelikte midir?						
Metin, BYF-1 grubu dinleme kazanımları için uygun mudur?						
Metin, içerik ve başlık bakımından uyumlu mudur?						

- **Belirtmek istediğiniz diğer hususlar:**

Ek-8. Yaratıcı Drama Atölyelerine Yönelik Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman;

Ekte yer alan yaratıcı drama etkinlikleri ‘*Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Yapılandırılmış Türkçe Derslerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*’ isimli doktora tezi için altıncı sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Sizden sözü edilen metinlerin tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri ektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

Eposta:

Lütfen aşağıda yer alan sorulara ilişkin görüşünüzü her bir etkinlikle ilgili olarak “Evet, Hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) ve varsa önerileri de ilgili soru için açılan öneri kısmında belirtiniz.

Sorular			
	Evet	Hayır	Önerileriniz
Etkinlikler ilgili kazanımlara uygun mudur?			
Isınma-hazırlık bölümü etkinlikleri uygun mudur?			
Canlandırma bölümü etkinlikleri uygun mudur?			
Değerlendirme bölümü etkinlikleri uygun mudur?			
Etkinlikler sınıf düzeyine uygun mudur?			
Etkinlikler yaratıcı düşünmeyi geliştirecek nitelikte midir?			
Etkinlikler yaratıcı problem çözme becerisini geliştirecek nitelikte midir?			

- **Belirtmek istediğiniz diğer hususlar:**

EK-9. Görüşü Alınan Uzmanlar

Uzman 1	Etkinliklerin ısınma bölümlerinde daha fazla bedensel etkinlik bulunması gerektiğini belirtti.
Uzman 2	Atölye İçeriklerinin kazanımlara daha uygun hale getirilmesi gerektiğini ve yedinci oturumdan bazı unsurların çıkarılması gerektiğini belirtti.



EK-10. Yaratıcı Problem

Çözme Becerileri Envanteri Kullanım İzni

Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanteri Kullanma İzni

Gelen Kutusu x

31 Ekim Pzt 23:26

☆ ↶ ⋮

Bahadır Öğ

Alıcı: demet.baran

Sayın Hocam,

Ben İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Bahadır Oğuz.

Hazırlamakta olduğum doktora tezimde sizin, Prof. Dr. Ali Sabri İpek'in ve Dr. Öğr. Üyesi Berna Aygün'ün Türkçe uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yaptığınız Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Envanterini kullanmak istiyorum.

Bu Ölçeği kullanmamın sizler için bir mahsuru yoksa bu konuda izninizi istiyorum.

İyi çalışmalar, sağlıklı günler dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Demet BARAN BULUT

Alıcı: ben

Bahadır hocam merhaba,

İlgili envanteri teziniz kapsamında kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolay dilerim.

31 Eki 2022 Pzt, saat 23:27 tarihinde Bahadır Öğ [redacted] u yazdı:

...

EK-11. Etik Kurul İzni

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 20-10-2022		Oturum Sayısı : 19	
Karar Sayısı : 10			
Etik Açidan Uygun			
Çalışma Adı	YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİYLE YAPILANDIRILMIŞ TÜRKÇE DERSLERİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ		
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi Bahadır Oğuz (Yürütücü) Prof.Dr. Songül Taş (Danışman)		
Başkan			
Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER			
Kurul Üyeleri			
Sekreter Hatice CİHAN		Prof.Dr. Mehmet ÖNAL	
Prof.Dr. Yusuf BATAR		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Nesrin SİS	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			

EK-12. Yaratıcı Drama Etkinlikleri

Birinci Oturum

Ders: Türkçe

Sınıf: 5

Lider: Bahadır Oğuz

Tarih: 13.01.2023

Mekân: Samsun Bilim ve Sanat Merkezi /Türkçe Atölyesi

Grup: Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler (16 öğrenci)

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereç: Kâğıt, kalem, pastel boya, bilgisayar

Kambur Sabri'nin Radyosu

https://www.youtube.com/watch?v=Rp_jwAVz4Y4&t=687s

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, dedikodu halkası

Tema: Fikir Ayrılıkları

Kazanımlar:

- 1.Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
- 2.Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi veya sonrasına dair tahminlerde bulunur.
- 3.Problemin çözümüne ilişkin çok sayıda ve sıra dışı fikirler üretir.

A.Hazırlık-ısınma

Etkinlik 1:

Aşağıda 3 haber paragrafı sunulmuştur. 4 kişilik gruplar oluşturulur. Bu grupta bir kişi radyo spikeridir ve haberi okur. Diğer üç kişi ise:

Bir kişi ses yükseltme tuşu,

Bir kişi ses kısma tuşu,

Bir kişi kapatma tuşu görevindedir.

Bu üç kişi ayağa kalktıklarında görevlerini yerine getireceklerdir. Radyo spikeri de onları takip ederek sesini alçaltır, yükseltir ya da tamamen kısar.

1.Elazığ'ın Gözeli köyünde çoban Aydın Kıyak'ın boğazına karasinek kaçtı. Sürekli öksüren çoban durumu köylülere anlattı. Bir köylü sineğin hala canlı olabileceğini

düşünerek sineği öldürmek için çobana ilaç içirdi. Çoban ilacı içtikten sonra hastanelik oldu. Çobana verilen ilacın tarım ilacı olduğu bilgisine ulaşılırken çobanın durumunun kritik olduğu öğrenildi.

2.Uzun süredir ip, kumaş gibi şeyler yiyen Ahmet Taşdemir, son olarak eşinin çeyizlerini de yiyince eşiyle mahkemelik oldu. Taşdemir kendini “günde bir kere normal yemek yiyorum, diğer öğünlerim bez, kumaş, ip” diyerek savundu. Taşdemir’in daha önce de iş yerindeki battaniyeyi yediği için patronuyla kavga ettiği öğrenildi. Patronu bu olay yüzünden Taşdemir’in işine son Verdi. Ahmet Taşdemir ise “pişman değilim, yemeyi seviyorum. Yine yiyeceğim” diyerek herkese meydan okudu.

3. 1 milyon liraya Mercedes mi olur deyip arabaya kafa atan öfkeli gencin kafası yarıldı. Öfkeli genç hastaneye kaldırıldı. Konya’da yaşayan 18 yaşındaki Kadir Kaya isimli genç, doktorlar tarafından ayakta tedavi edildi. Doktorların da Kadir Kaya’ya destek verdikleri ve araç fiyatlarını çok yüksek buldukları görüldü. Kameralara demec vererek Kaya: “Bu paraya araba mı olur? Biz meteliğe kurşun atıyoruz. Bu fiyatı duyunca çok sinirlendim. Arabanın camını kafamla kırdım. Şimdi de 50 bin lira cam para istiyorlarmış” dedi. Parayı ödeyemeyen genç polisler tarafından tutuklandı ve ekip arabasına zorla bindirildi.

B. Canlandırma

Etkinlik 2:

İlk olarak Kambur Sabri’nin Radyosu isimli dinleme metni bilgisayar ortamında öğrencilere dinletilir.

Metin 6.30’da durdurulur. Henüz kimse çalınan baltaya ne olduğunu bilmemektedir:

Bu etkinlikte dedikodu halkası tekniği kullanılacaktır. Öncelikle bu Teknik metin öğrencilere anlatılır.

Dursun Ağa’nın kaybolan baltası köylü halkının da ağzına dolanmıştır. Herkes baltaya ne olduğunu merak etmektedir ancak kimse baltaya ne olduğunu bilmemektedir. Grup ikiye ayrılır. Bir grup köy kahvehanesinde oturan erkeklerdir. Diğer grup çeşme başında bulunan kadınlar. Konu Dursun Ağanın çalınan baltasıdır. Gruplar dedikodu tekniğini kullanarak çalınan baltaya ne olduğunu tartışırlar.

Etkinlik 3:

Öğrenciler dörderli gruplara ayrılır. Dinleme metni 10.35’te durdurulur. Öğrencilere hazırlanmaları için 10 dakika süre verilir.

Kambur Sabri radyosu için akü temin edememiştir. Ancak mutlaka radyoyu

çalıştırmalıdır yoksa bütün müşteriler diğer çayhanelere kaçacaktır.

Sizler artık Kambur Sabri ve üç çocuğusunuz. Yarın muhakkak radyo problemini çözmeniz lazım. Bir şekilde radyonun çalışması lazım. Siz 4 kişi, bu akşam evinizdesiniz ve çok dertlisiniz. Çünkü tek gelir kapınız o çayhane ve radyonuz çalışmazsa tek gelirinizden olabilirsiniz. Ailecek çözüm üretmeye çalışıyorsunuz. O akşam evde olanları ve bir sonraki gün bu sorunu nasıl çözdüğünüzü bize anlatan en az 3 dakikalık bir canlandırma yapınız.

Yönerge verildikten sonra Birinci Oturum Ek 2’de yer alan form öğrencilere dağıtılır ve akıllarına gelen fikirleri hızlıca sıralamaları istenir

Canlandırmadan sonra metin kaldığı yerden devam ettirilir ve Kambur Sabri’nin sorunu nasıl çözdüğü öğrencilere aktarılır.

Değerlendirme

Bu aşamada öğrencilere Birinci Oturum Ek 1’de yer alan özetleme çalışma tablosu dağıtılır. Bu bir metnin özetini çıkarma çalışmasıdır. Şu yönerge ile çalışmaları istenir: Dinlediğiniz metni aşağıdaki kutulara olayların sırasına bağlı kalarak resimlerle özet olarak çiziniz.

Birinci Oturum Ek 1. Özetleme Çalışma Tablosu

1.	2.	3.
4.	5.	6.

Birinci Oturum Ek 2. Fikir Listesi

Sevgili Öğrenciler,

Az önce size verilen problem durumuna yönelik çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.

Çözüme yönelik aklınıza gelen her fikri yazabilirsiniz.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

1.

2.

3.

4.

5.

İkinci Oturum

Ders: Türkçe

Sınıf: 5

Lider: Bahadır Oğuz

Tarih: 20.01.2023

Mekân: Samsun Bilim ve Sanat Merkezi /Türkçe Atölyesi

Grup: Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler (16 öğrenci)

Süre: 40+40

Araç-Gereç: Kâğıt, kalem, pastel boyalar, bilgisayar

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, toplantı tekniği

Tema: Uyum/Adaptasyon

Kazanımlar:

Problemin çözümüne ilişkin çok sayıda ve sıra dışı fikir üretir.

Takım çalışmasına uyum sağlar.

Okuduklarının öncesi veya sonrasına dair tahminlerde bulunur.

A. Hazırlık-ısınma

Etkinlik 1:

İkinci Oturum Ek 1’de yer alan metin öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır ve metnin okunması istenir. Bu metin öğrenciler tarafından okunduktan sonra öğrencilere şu sorular yöneltilir:

1.Bu zamana kadar dünya ya da çevre için zararlı bir eylemde bulundunuz mu? Bulunmadıysanız böyle bir olaya şahitlik ettiniz mi?

2.Daha önce bireysel ya da toplu olarak dünyaya ya da çevreye faydalı bir eylemde bulundunuz mu? Neler yaptınız?

3.Sizce dünyamıza ya da çevremize en çok Zarar veren şeyler nelerdir? Uzun vadede bizler bundan nasıl etkileniriz?

B. Canlandırma

Etkinlik 2:

Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Ardından şu yönerge verilir:

Sizler artık 4 kişilik bir arkadaş- öğrenci grubusunuz. Yıl 2040, insan nüfusu arttıkça içilebilir su kaynakları oldukça azalmış durumda. Bunun yanında insanlar da tasarrufu ile ilgili olarak hiçbir şey yapmamaktalar. Ancak insanların günlük içtikleri ve kullandıkları suya bile kota gelmiş durumda. Herkesin kişi başı günlük 3 bardak içme suyu, 5 litre de diğer ihtiyaçları için kullanabilecekleri su hakkı var. İlerleyen yıllarda bu miktarların da azalması bekleniyor.

Siz arkadaş grubu olarak, insanların su tasarrufu yapmaları konusunda bir proje-kampanya geliştiriyorsunuz. Bu proje-kampanya ile insanlar su tasarrufu yapmaya başlıyor ve herkes kullandığı suya dikkat ederek su ziyan etmemeye başlıyor. Hatta bu proje-kampanya ile dünyadaki içilebilir su miktarı artmaya başlıyor. Siz de bu proje-kampanya ile ödüller alıyorsunuz.

Hazırlanmanız için 10 dakika süreniz var. Bu projeyi ya da kampanyayı siz yaratacaksınız. Arkadaş grubunuzla bir toplantı yapıyorsunuz ve projelerinizi birbirinize anlatıyorsunuz. Sonuç olarak en iyi proje bir kuruma sunuluyor ve uygulanmaya başlıyor. Bu süreçte bize insanların su kıtlığı yaşadığı dönemin zorluğunu, bu projenin hazırlanma sürecini, bir kuruma sunulma sürecini, proje uygulandıktan sonraki dünyadaki durumu ve projenin ne olduğunu 5 dakikalık bir canlandırma ile anlatın.

Yönerge verildikten sonra İkinci Oturum Ek 2’de yer alan form öğrencilere dağıtılır ve akıllarına gelen fikirleri hızlıca yazmaları istenir

C.Değerlendirme

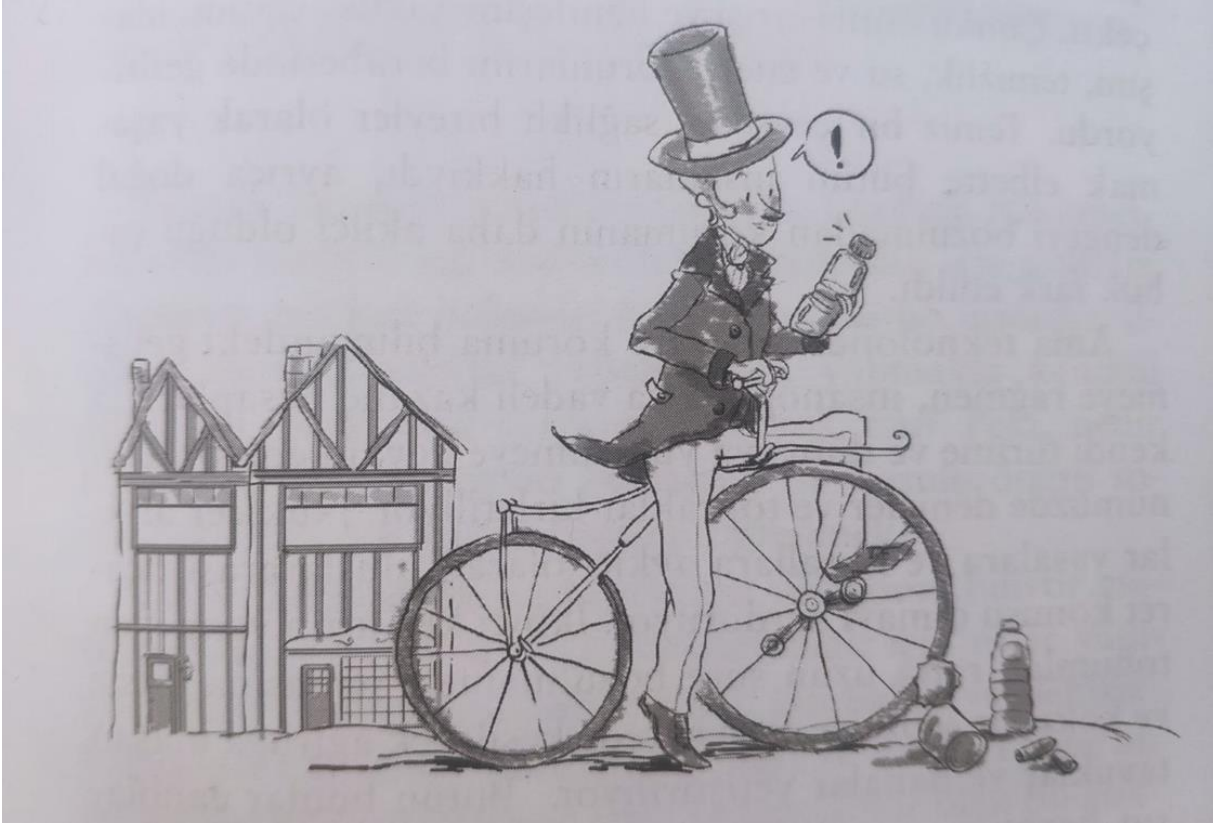
Etkinlik 3:

Bir önceki etkinlikte birlikte olan 4 öğrenci yine birlikte olurlar. Öğrencilere kâğıtlar ve pastel boyalar verilir. Onlardan bir afiş hazırlamaları istenir. Afişte bir de slogan yer almalıdır. Bir önceki etkinlikte hazırlanan projenin tanıtılması amacıyla bu afişin hazırlanıp sınıf önünde anlatılması istenir.

İkinci Oturum Ek 1. Okuma Metni

KÜÇÜK MAVİ GEZEĞEN

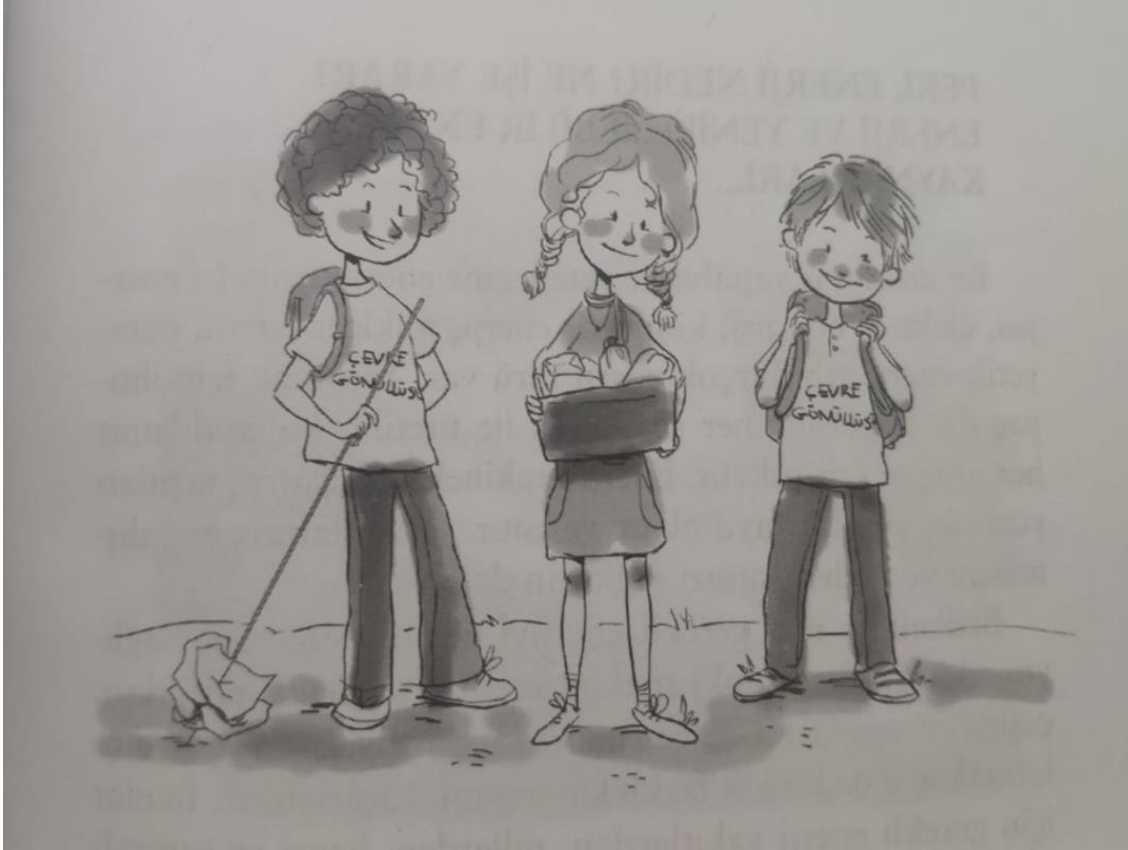
Çok değil, yüz-yüz elli yıl önce dünyada daha az insan, daha az yapı, daha az taşıt vardı. Daha çok kuş, daha çok böcek, daha çok bitki türü yaşıyordu. Hayvanlar ve bitkiler yapay olarak bazı değişikliklere uğratılmıyordu. Nükleer atık, pet şişe, kalem pil, naylon torba, buzdolabı ve klimalarda kullanılan CFC gazı yoktu. Solunan hava kirlenmemişti ve ozon tabakası delinmemişti.



Yüz eli yıl önce sanayi ürünleri şimdiki kadar hızlı üretilmiyor, bu kadar yaygın biçimde ve hızla tüketilmiyordu. Sadece en ucuza üretilen ürünler satılırken birbiriyle rekabet edebiliyordu. Bu yüzden üretimde başta ücretler olmak üzere bütün giderler mümkün olduğu kadar kısılıyordu. O dönemde başlıca sorunlar işçilerin çalışma süresinin kısaltılması, işyerlerinde sağlık koşullarının düzeltilmesi ve ücretlerin yaşamaya yetecek kadar yükseltilmesiydi. Üretim sırasında çevreyi kirlletmemek, tüketim sırasında çevreyi korumaya özen göstermek o sırada akıllara gelmiyordu. Ama doğal çevrenin tahribi böyle başladı

Geçen yüzyıldan beri kentler sanayi merkezleri olarak hızla büyüdü. Kırsal kesimde iş bulamayan insanlar kentlere aktı. Artan nüfus kentleri üretimin olduğu kadar tüketimin

de en önemli merkezleri hâline getirdi. Yerleşim birimlerinde büyük kalabalıkların yaşamaya başlaması, çevre ve kamu sağlığını korumanın önemine dikkatleri çekti. Çünkü nüfus artışı ve kentleşmenin sağlık, eğitim, ulaşım, temizlik, su ve enerji sorunlarını beraberinde getiriyordu. Temiz bir çevrede sağlıklı bireyler olarak yaşamak elbette bütün insanların hakkıydı, ayrıca doğal dengeyi bozulmadan korumanın daha akılcı olduğu çabuk fark edildi. Ama teknoloji ve çevre koruman bilincindeki gelişmeye, insanoğlu kısa vadeli kazanç hesaplarıyla kendi türüne ve dünyaya yüklenmeye devam ediyor. Günümüzde denizler ve toprakla kirleniyor. Nükleer atıklar yasalara ve kurallara aykırı olarak uluslararası ticaret konusu olmayı sürdürüyor. İkinci kez ürün vermeyen tohumlar, rafta uzun süre bozulmaması pahasına tatsız ve kokusuz sebzeler, kısa sürede kesilecek ağırlığa ulaşacak tavuklar ve danalar yetiştiriliyor. Bütün bunlar canlıların hayatını ve gelişimini doğal çizgisinden saptırıyor, yeryüzünü giderek yaşanmaz kılıyor. Önü alınmadığı takdirde bu süreç pek çok kuş, balık, bitki ve böceklerle birlikte insanın yaşaması için gerekli koşulların da ortadan kalkmasına kadar varabilir.



Bilimle uğraşan insanların uyarıları sadece hükümetler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları için değildir. Alınması gereken önlemler her yaştan bütün insanları ilgilendiriyor. Herkesin yapabileceği, yapmakla kendisini yükümlü hissetmesi gereken işler yok mu? Peki, nedir bunlar? Doğru cevapları bulmanın ilk koşulu doğru soruyu

sorabilecek kadar konuyu öğrenmek.

Çevre üzerinde ne kadar etkiniz olduğunu biliyor musunuz? Suyu gereksiz yere harcamamak için neler yapıyorsunuz? Kullanmadığınız zaman lambaları ve elektrikli araçları kapatıyor musunuz? Kâğıt ve camları çöpe atmayıp ayırıyor musunuz? Geri kazanılabilir olan bu atıklar için sokağınıza da ayrı toplama kutuları konulması için belediye yöneticilerine bir mektup yazmayı düşündünüz mü? Sera etkisi ve küresel ısınma konusunda ne biliyorsunuz?

(...)

Alkan İnal



İkinci Oturum Ek 2. Fikir Listesi

Sevgili Öğrenciler,

Az önce size verilen problem durumuna yönelik çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.

Çözüme yönelik aklınıza gelen her fikri yazabilirsiniz.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

1.

2.

3.

4.

5.

Üçüncü Oturum

Ders: Türkçe

Sınıf: 5

Lider: Bahadır Oğuz

Tarih: 03.03.2023

Mekân: Samsun Bilim ve Sanat Merkezi /Türkçe Atölyesi

Grup: Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler (16 öğrenci)

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereç: Kâğıt, kalem, bilgisayar

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, toplantı tekniği

Tema: Güç

Kazanımlar:

1. Farklı türlerde özgün metin yazar.
2. Dil becerilerindeki güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir.
3. Okuduklarının öncesi veya sonrasına dair tahminlerde bulunur.

A.Hazırlık-ısınma

Etkinlik 1:

Onur Erol-Heykel isimli şarkı öğrencilere dinletilir. Ancak dinletilmeden önce şöyle söylenir: Şarkı boyunca siz de dans edeceksiniz. Şarkı her durduğunda siz de donacaksınız. Bir heykel gibi bekleyeceksiniz. Şarkı başlayınca siz de dans etmeye başlayacaksınız. Bu yönergeyle şarkı bir kere dinlenir.

Şarkı bitince herkesin kendine sınıfta 5 nesne seçmesi istenir. Öğrenciler seçtikleri nesneleri yanlarına alırlar. Şarkı tekrar açılır. Bu sefer şarkı durduğunda donunca nesneler de kullanılarak donmaları istenir.

Şarkı böyle iki kere dinlendikten sonra şu sorular sorulur:

Daha önce hangi heykelleri gördünüz?

Yunan heykelleri ilginizi çeker mi?

Hangi Yunan heykellerini gördünüz?

Yunan mitolojisi ilginizi çeker mi? Hiç Yunan mitolojisine ait bir hikâye dinlediniz mi?

Onur Erol-Heykel

<https://www.youtube.com/watch?v=fFdAPc-e2uQ>

B. Canlandırma

Etkinlik 2:

Üçüncü Oturum Ek 1’de verilen metnin birinci bölümü öğrencilere dağıtılır. Bu bölümün öğrenciler tarafından okunması istenir. Metnin ilk bölümü okunduktan sonra dörderli gruplar oluşturulur. Ardından şu yönerge verilir:

Sizler artık mimar Daidalos ve yardımcılarısınız. Gruplara ayrıldığınızda biriniz Daidalos, diğer üç kişi de yardımcıları olsun. Daidalos ve ekibi kralın isteği üzerine bu canavarın zulmünü önlemek için bir çözüm üretmek zorundadır. Daidalos, ekibini bir toplantı yapmak üzere bir araya toplar. Bu ekibin çözüm önerilerinin konuşulduğu ve en sonunda bir çözüm yolu üretildiği bu toplantıyı canlandırmalısınız.

Öncelikle herkes toplantı için çözüm önerileri üretsın. Sonunda birine karar veriniz. En az üç dakikadan oluşan canlandırmalar hazırlamanız gerekmektedir. Hazırlık yapmaları için gruplara onar dakika süre verilir.

Yönerge verildikten sonra Üçüncü Oturum Ek 2’de yer alan form öğrencilere dağıtılır ve akıllarına gelen fikirleri hızlıca sıralamaları istenir

Bütün grupların canlandırmaları izlendikten sonra öğrencilere şu sorular sorulur:

- 1.Sizce bu etkinlikte yaratıcı çözüm önerileri ortaya koyabildiniz mi?
2. Yaratıcı fikir sizce hangisiydi?

Etkinlik 3:

Metnin ikinci bölümü öğrencilere dağıtılır ve metnin okunması istenir. Bu bölümde Daidalos ve oğlu İkarus kral tarafından labirente kapatılarak cezalandırılmışlardır. Bu bilgi öğrencilere verildikten sonra 2’li gruplar oluşturulur. Her grupta bir kişi Daidalos bir kişi de oğlu İkarus olacaktır. Daidalos ve oğlu İkarus labirente sıkışıp kalmışlardır. Bir şekilde buradan kurtulmaları gerekmektedir. Baba oğul kafa kafaya verip bir çözüm önerisi düşünmeye başlarlar. Birçok fikir ortaya atılır. En sonunda labirentten kurtulmak için bir çözüm önerisinde karar kılarlar. Bu gayet zekice tasarlanmış bir çözümdür.

Öğretmen öğrencilere ‘Sizden bu durumu anlatan en az 3 dakikalık bir canlandırma bekleniyor. Sizlerde çözüm önerilerinizi bu canlandırmada sunun. En sonunda yaratıcı bir fikirler bu ikisinin buradan kurtulmasını sağlayın.’ dedikten sonra onlara hazırlanmaları için 10 dakika süre verir.

Yönerge verildikten sonra Üçüncü Oturum Ek 2’de yer alan form öğrencilere dağıtılır ve akıllarına gelen fikirleri hızlıca sıralamaları istenir

Canlandırmalar izlendikten sonra metnin son bölümü de dağıtılır ve öğrencilerin hikâyenin sonunu öğrenmeleri sağlanır.

Değerlendirme

Öğrencilere kalem ve kâğıtlar verilir. İkişer kişilik gruplar oluşturulur. Onlardan bir şiir yazmaları istenir. Şiirin konusu okunan metnin ana fikriyle aynı olmalıdır.

En az iki kıtadan oluşan bir şiir yazmaları için öğrencilere 10 dakika süre verilir. Süre sonunda bütün grupların şiirleri sırayla okunur.

Daha sonra öğrencilere şu sorular yöneltilerek dil becerilerindeki güçlü ya da zayıf yönleri konusunda düşünmeleri sağlanır:

1. Yazdığınız şiirde sizce duygularınızı bütünüyle ifade edebildiniz mi?
2. Şiir yazmak yerine konuşarak kendinizi ifade etseniz sizce daha iyi ifade edebilir miydiniz?
3. Konuşurken mi kendinizi daha rahat hissediyorsunuz yoksa yazarken mi?

Üçüncü Oturum Ek 1. Okuma Metni

Daidalos ve İkarus

1.

İkarus'un babası Daidalos, çok başarılı bir mucit ve mimardır. Kıskanç insanların kışkırtması sonucu, kralı tarafından sürgün edilince Girit Adası'na gider. Daidalos'un Girit'e geldiğini öğrenen Girit Kralı Minos, onu hemen sarayına davet eder. Kralın başı kendi çocuğu olan bir canavarla derttedir. Karısı tanrılar tarafından cezalandırılıp yarı boğa yarı insan bir çocuk doğurmuştur. Kral, mucit ve mimar olan Daidalos'a 'benim bu canavarla başım dertte. Bu canavarın insanlara zarar vermesini önlemeliyiz. Bizi bu dertten kurtaracak bir çözüm yolu bul!' der.

2.

Kral, Daidalos'tan Minotaurus adlı bu insan yiyen canavarı hapsedecek bir yer yapmasını ister. Daidalos üstün zekâsıyla içinden bir türlü çıkılamayan bir labirent (labyrinthos) yapar ve canavar oraya konur. Canavarın karnını doyurması için Atina ve çevredeki diğer şehirlerden toplanan 7 kadın 7 erkek, her gün kurban olarak labirente atılmaktadır. Zamanla Atina halkı bu duruma isyan eder ama Girit Kralına karşı bir şey yapamazlar. Halk hazır olunca, bir gün halk kahramanı da çıkagelir.

Bu kahraman savaşlardaki başarısıyla ismini duyuran Atinalı Theseus'dur. Atinalı üstün bir savaşçı olan Theseus, kurban adayı olarak Girit'e gider. Labirentte canavarla savaşıp onu öldürmek ister ama labirentin karışıklığında yönünü şaşırır. Labirenti yapan Daidalos'a başvurur. Daidalos da bir iplik yumağını alıp, labirentin girişine bağlayarak yürürse, kaybolmadan başladığı yere geri dönebileceğini söyler. Theseus labirente girer, yönünü kaybetmeden ilerler, sonunda savaşarak canavarı öldürür. Canavarı öldürünce kahraman olur. Bu arada kralın kızı ona âşık olur! Theseus kralın kızını da alarak, Girit'ten gider. Kral olanları öğrenince çok kızar. En çok da Daidalos'a kızar. Çünkü Kral, Daidalos'un Theseus'a labirentin sırrını açtığını düşünür. Onu cezalandırmak için oğlu İkarus'la beraber kendi yaptığı labirente kapatır.

3.

Becerikli mimar nasıl kurtulacağını düşünmeye başlar. O kadar iyi bir labirent yapmıştır ki, kendisi bile içinden çıkamamaktadır! Sonunda başka bir fikir bulur. Kuşların bıraktığı tüyleri toplayarak, balmumuyla birleştirip kendine ve oğluna birer kanat yapar. Kanatları sırtlarına yapııştırıp kollarına bağlarlar.

Daidalos oğlu İkarus’a, kanatlar balmumundan yapıldığı için çok alçaktan da çok yüksekten de uçmamasını tembih eder. Çok alçaktan uçarsa nemin kanatları ağırlaştırarak uçmasını engelleyeceğini, çok yüksekten uçarsa güneşin balmumunu eritip kanatlarını yakacağını söyler.

Ona sıkı sıkıya tembih eder: **“Ne çok alçaktan uç ne çok yüksekten!”**

Genç İkarus kanatlarını takar ve kendisini hava boşluğuna bırakıp uçmaya başlar. Giritliler şaşkın bir şekilde aşağıdan olanları seyrederken, onlar özgürlüğe uçarlar.

Takma kanatlarla uçarak yükseldikçe İkarus’a bir şeyler olmaya başlar. Özgürlüğün, uçmanın ve kendi kanatlarıyla yükselmenin keyfini aldıkça, kendinden geçer İkarus. *Babasının tüm söylediklerini unutup, gözünü güneşe diker.* Ona dokunmak istercesine, tüm gücüyle güneşe doğru yükselmeye başlar. Tüm sınırları unutup yükseldikçe yükselir.

Güneşe yaklaştıkça, İkarus’un balmumundan yapılmış kanatları erimeye başlar. İkarus durmak bir yana daha da yükselir. Sonunda kanatları eriyip kopunca İkarus Ege Denizi’ne düşer, sulara kaybolur. Güneşe ulaşma tutkusu hayatına mal olmuştur. İkarus güneşe ulaşamamıştır ama sınırsızca yükselme tutkusuna sahip insanların ikonu olmuştur!

Üçüncü Oturum Ek 2. Fikir Listesi

Sevgili Öğrenciler,

Az önce size verilen problem durumuna yönelik çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.

Çözüme yönelik aklınıza gelen her fikri yazabilirsiniz.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

1.

2.

3.

4.

5.

Dördüncü Oturum

Ders: Türkçe

Sınıf: 5

Lider: Bahadır Oğuz

Tarih: 10.03.2023

Mekân: Samsun Bilim ve Sanat Merkezi /Türkçe Atölyesi

Grup: Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler (16 öğrenci)

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereç: Kâğıt, kalem, bilgisayar, boyalar

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, toplantı tekniği

Tema: Değişim

Kazanımlar:

- 1.Dildeki değişimleri fark eder.
- 2.Dildeki değişimleri değerlendirir.
- 3.Tartışmalarda görüşlerinin güçlü ve olumlu yönlerini öne çıkararak dinleyicileri ikna eder.

A.Hazırlık-ısınma

Etkinlik 1:

Öğrencilere aşağıdaki metin sesli biçime okunur:

“Sabah uyanır uyanmaz aklına gelen ilk şey o gün için set ettiği toplantıydı. Cold brew’ini içmeye hazırlanırken schedule ettiği başka hiçbir şey var mı diye ajandasını check etti. Neyse ki toplantıdan sonra free’ydi. Full time çalıştığı işine gitmek için hazırlıklara başladı. Çalıştığı Mall Center çok uzak sayılmazdı. Hızlıca hazırlanıp yola koyuldu. Yol boyunca retire olunca kuracağı farm’I düşündü durdu. Sonunda ofisine gelmişti. Odasına girince meetinglerin onu beklediğini gördü. Client’lar ondan data’ları bekliyorlardı. Ancak elinde neredeyse hiç data yoktu. Artık boss’una brief vermek zorundaydı.”

Metin okununca öğrencilere ara değerlendirme soruları sorulur ve günlük hayatta kullandığımızın dilde yabancı kelimelerin varlığı, dilin canlı bir varlık olduğu sezdirilir.

Ara değerlendirme:

Metnin tamamını anlayabildiniz mi?

Sizce Türkçeden yabancı dillere giden kelimeler var mıdır? Bildiğiniz örnekler nelerdir?

İnsanlar neden yabancı dillerden kelimeleri günlük hayatlarında kullanırlar?
Dilimizde var olan kelimelerin yabancı dildeki karşılıklarını kullanmak doğru mu?

Öğrencilerin bu konudaki fikirleri alındıktan sonra şu açıklama yapılır:

Diller canlı varlıklardır. Her dil başka dillerden kelimeler alır, başka dillere kelimeler verir. Dilin doğası gereği bu olmak zorundadır. Özellikle teknolojik gelişmeler, bilimsel gelişmelerin daha fazla olduğu diller diğer dillere kelimeler verebilirler. Teknolojik ve bilimsel gelişmeleri yakalayabilmek için bu oldukça yararlı ve gereklidir. Ancak tehlikeli olan dilde var olan bir kelimenin birebir karşılığını başka bir dilden alarak kullanmaktır. Bu olay dile oldukça zarar verir. Dilin istila edilmesini sağlar. Dil bilincine sahip bireyler anadillerinde var olan kelimelerin yabancı dillerdeki karşılıklarını kullanmamaya özen göstermelidirler.

Etkinlik 2:

Dördüncü Oturum Ek 1’de yer alan görsel öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak her öğrenciye bir tane dağıtılır. Öğrencilerden kelimeleri eşleştirmeleri istenir. Bütün öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra öğretmen doğru karşılıkları öğrencilere aktarır.

B. Canlandırma

Etkinlik 3:

Öğrenciler dörderli gruplara ayrılırlar. Öğrencilere şu dört kelime verilir: Bluetooth, Emoji, Troll, Filyasyon. Bu kelimelerin ne olduğu, kelimelerin dilimizde nasıl kullanıldığıyla ilgili araştırma yapmaları için 15 dakika süre verildikten sonra canlandırma durumu öğrencilere aktarılır:

Hem gelişen teknoloji hem son yıllardaki salgın hastalıklar nedeniyle dilimize yabancı dillerden birçok kelime girmiştir. Dilimize giren bu yabancı kelimelerden rahatsız olan Türk Dil Kurumu, 4 profesörden oluşan bir komisyon kurar. Onlara ‘Bluetooth, Emoji, Troll, Filyasyon’ kelimelerine karşılıklar bulmak için bir toplantı düzenlemeleri gerektiğini bildirir. Bir araya gelen 4 profesör bu kelimelere karşılıklar bulmaya çalışırlar. Her profesör kendi bulduğu karşılığın kabul edilmesi için bulduğu karşılığı diğer profesörlere anlatır ve onları iknaya uğraşır. Bütün üyelerin yabancı kelimelere karşılık olarak bulduğu kelimeler oylamaya sunulur. En çok oy alan yeni karşılıklar TDK’ye

bildirilmek üzere raporlanır.

Yönerge verildikten sonra Dördüncü Oturum Ek 2’de yer alan form öğrencilere dağıtılır ve akıllarına gelen kelime karşılıklarını sıralamaları istenir

Değerlendirme

Etkinlik 4:

Canlandırma bölümündeki dörderli gruplar bu bölümde de kullanılır. Aynı gruplara bir kâğıt ve pastel boyalar verilir. Onlardan bir afiş çalışması yapmaları istenir. Dilimizin korunması konulu afiş çalışması için onlara 20 dakika süre verilir. Süre sonunda bütün grupların afişleri sınıf önünde anlatılır. Ardından sınıf panosuna asılır.

Dördüncü Oturum Ek 1. Kelime Eşleştirme

Bilboard	Prestij	Spiker	Air bag	Okey	Platform	Showmen
Final	Hobi	Star	Market	Poşet	Demo	Bodyguard
Muhafız, koruma	Torba	Pekala, tamam	İtibar, saygınlık	Alan	Merak, uğraş	Hava yastığı
Bakkal	İlan Tahtası	Tanıtım	Yıldız	Gösteri insanı	Son	Sunucu

Dördüncü Oturum Ek 2. Türkçe Karşılık Önerileri

Sevgili Öğrenciler,

Az önce size verilen yabancı kelimelerin dilimizde kullanılabilecek karşılıklarını aşağıya yazınız.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

Bluetooth

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Emoji:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Troll

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Drone

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Nano

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Beşinci Oturum

Ders: Türkçe

Sınıf: 5

Lider: Bahadır Oğuz

Tarih: 17.03.2023

Mekân: Samsun Bilim ve Sanat Merkezi /Türkçe Atölyesi

Grup: Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler (16 öğrenci)

Süre: 40+40

Araç-Gereç: Kâğıt, kalem, Bir Youtuber'ın Günlüğü (Miyase Sertbarut)

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, toplantı tekniği

Tema: Keşif

Kazanımlar:

1. Yazılarında sebep sonuç ilişkisine bağlı olarak tahmin ve öngörülerde bulunur.
2. Farklı türlerde özgün metin yazar.
3. Yazdıklarını paylaşır.

A.Hazırlık-ısınma

Etkinlik 1:

Katılımcılar dörder kişilik gruplara bölünürler. Öğrencilere aşağıdaki durumlar verilerek bir dakikalık bir canlandırma yapmaları istenir. Hazırlanmaları için 5 dakikalık süre verilir.

- Youtube için içerik üreten bir ortaokul öğrencisi ve onun videoları çeken kameraman bir arkadaşı içerik üreticisinin ailesinin videolarını çekerler. Ancak izlenme uğruna öyle ileri giderler ki ailelerini rencide ederler. Ebeveynler bir süre sonra video çekilmesine kızmaya başlarlar. Ebeveyn ve çocuklar arasında sözlü bir tartışma çıkar.
- Youtube için içerik üreten iki ortaokul öğrencisi ve onun videoları çeken kameraman arkadaşı, okulda teneffüs esnasında yere düşüp üzerini tamamen çamurla kirleten bir arkadaşlarını görürler. Üzeri kirlenen arkadaşları bu duruma çok üzülmesine rağmen diğer üç kişi çok izleneceğini düşünerek onu videoya çekerler. Görüntülerin Youtube'a atılmamasını isteyen öğrenci ile aralarında sözlü tartışma çıkar.

- Youtube için içerik üreten üç ortaokul öğrencisi ve onun videoları çeken kameraman arkadaşları bir gün video çekmek için tehlikeli bir yere giderler. İçerik üretenlerden biri öyle tehlikeli bir şey yapar ki ölüm tehlikesiyle karşı karşıya kalır, son anda arkadaşlarının birinin yardımıyla kurtulur.
- Youtube için içerik üreten bir ortaokul öğrencisi ve onun videoları çeken kameraman bir arkadaşı durakta otobüs beklerken otobüse binmek üzere yaşlı bir çift gelir. Yaşlı çift onlara ‘evladım, biz gelen otobüslerin numaralarını göremiyoruz. Siz bize gelen otobüslerin numaralarını söyler misiniz?’ derler. Çocuklar tamam derler ancak onların bu durumunu tiye alarak youtube için bir video çekmeye başlarlar. Daha sonra yaşlı çift onlara tepki gösterir.

Ara değerlendirme soruları:

Daha önce hiç Youtube için içerik ürettiniz mi? Ne tür videolar çektiniz?

Sizce Youtube içerik üreticisi olmanın iyi ve kötü yanları nelerdir?

Biraz önce canlandırmalarda yer alan durumlar 195abu rahatsız etti mi?

Sizce bilinir olmak için her şey yapılabilir mi? Bir sınır var mıdır?

B. Canlandırma

Etkinlik 2:

Öğrenciler dörderli gruplara ayrılırlar. Her gruba hazırlanmaları için 10 dakikalık süre verilir. Her grubun aşağıda verilen durumu canlandırmaları ve her canlandırmanın da en az üç dakika sürmesi istenir.

Henüz 14 yaşında olan Ezgi, kendi akranları arasında çok popüler olan bir işe kalkışmak ister: Youtube için içerik üreticisi olmak. Ezgi’nin en büyük hayali, tanınan bir Youtube içerik üreticisi olmaktır. Böylelikle Ezgi, hem büyük bir izleyici kitlesine sahip olacak hem de büyük miktarlarda para kazanacaktır. Ancak ailesi ise bu fikre hiç sıcak bakmamakta ve ona izin vermemektedirler.

Ezgi’nin en iyi arkadaşları Duru ve Pars’tır. Ezgi, Duru ve Pars bir gün Ezgi’nin babasının yanına giderek Ezgi’nin Youtube kanalı açması için izin almaya çalışırlar. Baba ise oldukça katıdır bu konuda. Ezgi’nin daha faydalı işlerle uğraşması gerektiğini söyler. Ezgi, Duru ve Pars; Ezgi’nin babasını ikna etmek için hazırladıkları fikirleri babasına sunarlar ve onu ikna etmeye uğraşırlar.

Etkinlik 3:

Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Hazırlanmaları için 10 dakika süre verilir. Her grubun aşağıdaki durumu canlandıracağı ve en az üç dakikalık bir canlandırma yapmaları söylenerek durum öğrencilere verilir:

Ezgi ve arkadaşları, Ezgi'nin ailesini ikna ederek youtube kanalını açarlar. Ancak kanallarına ne tür içerikler yüklemeleri gerektiği konusunda bir fikirleri yoktur. Sonunda insanlara dil bilinci aşılatabilecek ya da kitap okuma alışkanlığı, sevgisi kazandıracak içerikler çekmeye karar verirler. Ancak bunu nasıl yapacakları konusunda fikirleri yoktur. Herkes aklına gelen fikirleri ortaya atar. Herkes fikirlerini ortaya attıktan sonra oylama yapılır ve bir fikir kabul edilerek çekimlere başlanır.

Yönerge verildikten sonra Beşinci Oturum Ek 1'de yer alan form öğrencilere dağıtılır ve akıllarına gelen fikirleri hızlıca sıralamaları istenir. Herkesin canlandırmadan önce fikirlerini listelemesi gerekmektedir.

Değerlendirme

Ezgi'nin ailesi edebiyata dair belgeseller çekmektedir. Ailesi Ezgi'nin içerik üretmek için çok emek ve zaman harcadığını düşünmektedirler. Bunun yanında bu sürecin Ezgi'yi çok yıprattığını düşünürler. Edebiyatla ilgilenen aile, yazmanın Ezgi'ye iyi geleceğini düşünerek ona bir ajanda hediye ederler. Ezgi'ye 'Youtube'a çekeceğin her içeriği buraya yaz. Senin için daha faydalı olacaktır. Derler. Bunun üzerine Ezgi, günlük yazmaya başlar.

Sizler de kendinizi Ezgi'nin yerine koyarak lütfen Ezgi'nin bir gününü günlük biçiminde yazınız. Günlüğü yazarken 'Ezgi'nin ailesi tarafından engellenmesine karşılık olarak ne tür davranışlar sergilemiştir?' ya da 'Youtube içerik üreticisi olamayan Ezgi neler hisseder?' sorularına da cevap vermeye çalışınız.

Son olarak öğrencilerin oluşturduğu günlükler sınıf içerisinde isteğe bağlı olarak okunur.

Beşinci Oturum Ek 1. Fikir Listesi

Sevgili Öğrenciler,

Az önce size verilen problem durumuna yönelik çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.

Çözüme yönelik aklınıza gelen her fikri yazabilirsiniz.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

1.

2.

3.

4.

5.

Altıncı Oturum

Ders: Türkçe

Sınıf: 5

Lider: Bahadır Oğuz

Tarih: 24.03.2023

Mekân: Samsun Bilim ve Sanat Merkezi /Türkçe Atölyesi

Grup: Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler (16 öğrenci)

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereç: Kâğıt, kalem, bilgisayar

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, toplantı tekniği

Tema: Örüntü/Desen

Kazanımlar:

- 1.Deneyimlerine, gözlemlerine ve bulgulara dayalı tahminlerde bulunur.
2. Tartışmalarda görüşlerinin güçlü ve olumlu yönlerini öne çıkararak dinleyicileri ikna eder.

A.Hazırlık-ısınma

Etkinlik 1:

İlk olarak eğitmen bir müzik açar. Öğrencilerin sınıfta dolaşmaları ve istedikleri gibi dans etmeleri istenir. Biraz sonra onlara bir durum verileceği ve bu duruma uygun biçimde bir donuk imgeyi zihinlerinden canlandırmaları gerektiği söylenir. Müzik durduğunda ise bu donuk imge biçimine girmeleri gerektiği eklenir.

Durumlar:

- 1.Bir para müzesinde eski bir para.
- 2.Bir fosil müzesinde eski bir hayvan fosili.
- 3.Bir koltuk müzesinde eski bir koltuk.
- 4.Bir otomobil müzesinde klasik bir otomobil.
- 5.Bir bitki müzesinde soyu tükenmiş bir bitki.
- 6.Bir makas müzesinde eski bir makas.

Ara Değerlendirme Soruları:

- 1.Daha önce hangi müzelere gittiniz?

2.En çok ilginizi çeken müzeler nelerdi?

3.Bir müze yapma imkânınız olsa neyin müzesini yapardınız?

Etkinlik 2:

Öğrenciler dörderli gruplara ayrılırlar. Her gruba bir bilgisayar verilir. Öğrencilere bir araştırma konusu ödevi verilir:

Bir dil müzesi kurmanız gerekse bu müzede nelere yer verirsiniz? Dil müzelerinde nelere yer verilir?

Bu konuyu araştırmaları için öğrencilere 20 dakika süre verilir. Süre sonunda bütün gruplar tuttukları notları diğer gruplarla sırayla paylaşırlar.

B. Canlandırma

Öğrenciler dörderli gruplara ayrılırlar. Hazırlanmaları için onlara 15 dakika süre verilir. Öğrencilere aşağıdaki durum verilerek en az 3 dakika sürmesi istenen ve toplantı tekniği kullanılarak yapılan bir canlandırma sunmaları istenir:

Sizler Türk Dil Kurumunda görevli Türkçe alanında uzman profesörlersiniz. Türk Dil Kurumu daha önce ülkemizde bir Türkçe müzesi olmadığını fark ederek bir Türkçe müzesi kurulması gerektiğine karar verdiniz. Türk Dil Kurumu başkanı sizin gibi yetkin kişileri kuruma davet ederek bir dil müzesi kurulması gerektiğinden bahsetmiş ve görevi sizlere vermiştir. Dört üyeden oluşan bu komite henüz dil müzesinde nelere yer vereceğine karar verememiş. Her üye dilin farklı bir unsuruna yer verilmesi gerektiğini savunduğundan bir fikir birliğine varılamamış. En nihâyetinde bütün üyelerin fikirleri doğrultusunda güçlkle de olsa müze içeriğine karar verilir.

Canlandırmadan önce öğrencilere şu uyarıda bulunulur. Sizin aklınıza gelen her şey dil müzesinde yer alabilir. Ancak şu şartla: Dil müzesinde yer vermek istediğiniz unsurun dil ile bağlantısını gösterin. Bağlantılarını gösterdiğiniz takdirde dil müzesinde istediğiniz her şeye yer verebilirsiniz.

Yönerge verildikten sonra Altıncı Oturum Ek-1’de yer alan form öğrencilere dağıtılır ve dil müzesinde nelere yer verilebileceği konusundaki fikirlerini hızlıca sıralamaları istenir

Değerlendirme**Etkinlik 4:**

Öğrencilere 20 dakika süre verilir. Onlara ‘Bir dil müzesi gezdiğinizi düşünün. Bu dil müzesini daha önce gezmemiş birine anlatmanız gerekiyor. Ona o müzeyi gezmesi için rehberlik edecek bir metin yazınız. Müzenin ne tarafında ne var her şeyi detaylıca anlatınız.’ Yönergesi verilere bir metin oluşturmaları istenir. Sonra herkes metnini sınıfla paylaşır.



Altıncı Oturum Ek 1. Fikir Listesi

Sevgili Öğrenciler,

Az önce size verilen problem durumuna yönelik çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.

Çözüme yönelik aklınıza gelen her fikri yazabilirsiniz.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

1.

2.

3.

4.

5.

Yedinci Oturum

Ders: Türkçe

Sınıf: 5

Lider: Bahadır Oğuz

Tarih: 31.03.2023

Mekân: Samsun Bilim ve Sanat Merkezi /Türkçe Atölyesi

Grup: Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler (16 öğrenci)

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereç: Kâğıt, kalem, bilgisayar

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, toplantı tekniği

Tema: İlişkiler/Bağlantılar

Kazanımlar:

Edebi türler arasındaki bağlantıları inceler.

A.Hazırlık-ısınma

Etkinlik 1:

Öğrenciler üçerli gruplara ayrılırlar. Sınıfta bir müzik açılır. Öğrencilerden biri ebe olur, sınıfta istediği gibi dolaşır dans edebilir. Diğer iki öğrenci ise bekçi görevindedirler. Bekçiler sürekli ebeyi takip etmelidirler. Bekçiler ebenin sağından solundan ayrılmamalı, onun hareketlerini kısıtlamaya çalışmalıdırlar. Böyle birkaç dakika etkinlik devam eder. Daha sonra bekçiler ve ebeler yer değiştirirler.

Ara Değerlendirme Soruları:

- 1.Ebelerin hareketlerinin kısıtlanması nasıl hissettirdi? Baskı altında hissettiniz mi?
- 2.Her hareketinizin kayıt altına alındığı, sürekli takip edildiğiniz bir dünyada yaşamak nasıl hissettirirdi?

Bu sorular sorularak öğrencilerin duygu ve düşünceleri açığa çıkarılır.

B. Canlandırma

Etkinlik 2:

Lider ilk olarak aşağıda verilen metni okur:

“Çok da eski olmayan zamanların birinde insanların kitap okumasının yasak olduğu bir

ülke varmış. Kitap okumak o kadar katı şekilde yasaklanmış ki kitapları yakmak için özel birlikler kurulmuş. Onlara da itfaiyeciler denmiş. Bizim düşündüğümüzün tam aksine... Ne zaman bir kitap ihbar edilse, kitap okuyan biri şikâyet edilse itfaiye ekipleri kitapları yakar, kitap okuyanı da tutuklarmış.”

Metin okunduktan sonra öğrencilere ara değerlendirme soruları sorularak öğrencilerin fikirleri ve duyguları ortaya çıkarılır.

Ara değerlendirme soruları:

Sizce bu ülkede insanlar neler hissediyor olabilirler?

Sorulara verilen cevapların ardından öğrenciler dörderli gruplara ayrılırlar. Her gruba kâğıt kalem ve boylar verilir. Öğrencilere şu yönerge verilir:

‘Az önce anlattığım ülkenin bir bayrağı olsa bu bayrak sizce nasıl olurdu? İlk olarak bu bayrağı çiziniz. Bu ülkenin okullarında nasıl eğitim yapılır, yazınız.’

Yönerge verildikten sonra öğrencilere 10 dakika süre verilir. Süre sonunda bütün grupların ürünlerini sınıfta paylaşması istenir.

Etkinlik 3:

‘Bu itfaiyecilerden biri kitapların yakılmasından rahatsız olmaktadır. Ancak işini kaybetmekten de korkar. Bu yüzden bir ikilem içinde ve psikolojik olarak zor durumdadır. Böyle günlerden birinde bir evin önünden geçerken evin penceresinden içeri bakar. Bir yaşlı kadını elindeki kitaplarla birlikte görür. Kadın da onu fark eder ve itfaiyeci olduğunu anlar. Kadın onu fark eder fark etmez dışarı çıkar. Onunla konuşmaya başlar. Kadın onunla konuştuktan sonra adamın fikirleri netleşmiştir artık.’

Yukarıda yer alan metin öğrencilere okunduktan sonra öğrenciler ikili gruplara ayrılırlar. Her grup bu kadın ve itfaiyecinin ne konuşmuş olabileceklerini canlandırırlar. Öğrencilere hazırlanmaları için süre verilmez. Her grup sırayla canlandırmalarını sergiler.

Etkinlik 4:

‘Kadınla itfaiyecinin konuşmasından sonra itfaiyeci artık kitapları yakmamaya karar verir. Hatta bir şekilde bu yasakların son bulması gerektiğine inanır. Ancak tek başına bunu başaramayacağını da bilmektedir. Kendine yakın hissettiği üç arkadaşına daha açar

konuyu. Arkadaşları da onun gibi düşünmektedirler. Bir akşam itfaiyecinin evinde gizlice buluşurlar. Amaçları kitapları kurtarmak, daha fazla kitabın yakılmasına engel olmaktır.’

Yukarıda yer alan metin öğrencilere okunduktan sonra öğrenciler dörderli gruplara ayrılırlar. Onlardan bu toplantıyı canlandırmaları ve herkesin kitapları kurtarmak ve kitapların yakılmasına engel olmak için fikirler üretmesi ve bunları canlandırma esnasında söylemesi istenir. Toplantı sonunda grup üyeleri bir fikri kabul eder ve uygulamaya koyarlar. Öğrencilere hazırlanmaları için 10 dakika süre verilir. Süre sonunda bütün grupların canlandırmaları izlenir.

Yönerge verildikten sonra Yedinci Oturum Ek 1’de yer alan form öğrencilere dağıtılır ve kitapların kurtarılmasıyla ilgili çözüm önerilerine dair fikirlerini hızlıca sıralamaları istenir

Değerlendirme

Etkinlik 4:

‘Bu toplantıdan bir süre sonra çıkıntı ortadan kaybolmuştur. Kitapları kurtarmak için en etkili yolun kitapları ezberlemek olduğuna karar vermiştir ve kitapları ezberlemeye başlamıştır. Ancak geride bıraktığı arkadaşlarıyla iletişim kurması gerekmektedir.’

Öğrencilere bu bilgiler verildikten sonra şu sorular yöneltilir:

- Arkadaşlarıyla iletişim kurmak isteyen itfaiyeci ne türde metinler yazmalıdır?
- Örneğin gezi yazısı, biyografi, günlük ya da anı türünde bir metin yazsa ne kadar etkili iletişim kurabilirdi?

Öğrencilerin bu beş metin türü arasındaki ilişkileri sorgulaması sağlandıktan sonra bu türlerle ilgili bilgiler verilir. Bu metinlerin öğretici türde metinler olduğu ve genelde kişisel hayatı konu aldığından bahsedilir. Ardından şu yönerge verilir:

Öğrencilere kalem ve kâğıt verilerek 15 dakika süre verilir. Öğrencilerden itfaiyecinin arkadaşlarına yazdığı mektubu yazmaları istenir. Uzağa giden itfaiyeci arkadaşlarına neler yazmıştır? Her öğrenci bir mektup yazar ve isteyen öğrenci yazdıklarını okuyabilir.

Yedinci Oturum Ek 1. Fikir Listesi

Sevgili Öğrenciler,

Az önce size verilen problem durumuna yönelik çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.

Çözüme yönelik aklınıza gelen her fikri yazabilirsiniz.

Bahadır Oğuz
Türkçe Öğretmeni

1.

2.

3.

4.

5.

EK-13. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/11/2022-E.64469



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-67180656-604.01.01-63677223
Konu : Uygulama İzni (Bahadır OĞUZ)

16.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi. a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü' nün 09/11/2022 tarihli ve 244954 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Bahadır OĞUZ'un ilimiz İlkadım, ilçelerindeki bilim ve sanat merkezi ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik "Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılandırılmış türkçe derslerinin özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi" konulu araştırma çalışması yapmak istediğine dair ilgi (b) yazı Müdürlüğümüz AR-Ge Komisyonu tarafından incelenmiştir.

İlgi (a) genelge gereği sonuçlar Müdürlüğümüz AR-Ge birimiyle paylaşılacak üzere uygun görülmüş olup, söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda uygulama sorularının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak denetimi İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri/Okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına göre yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Murat AĞAR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

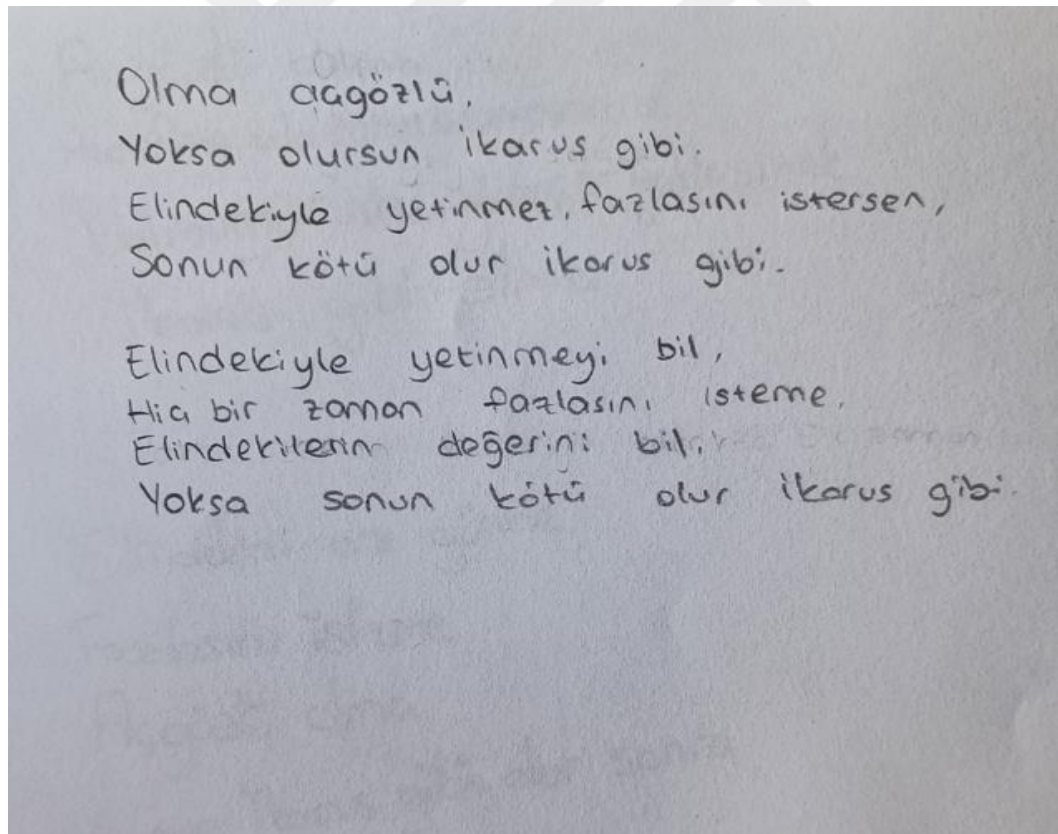
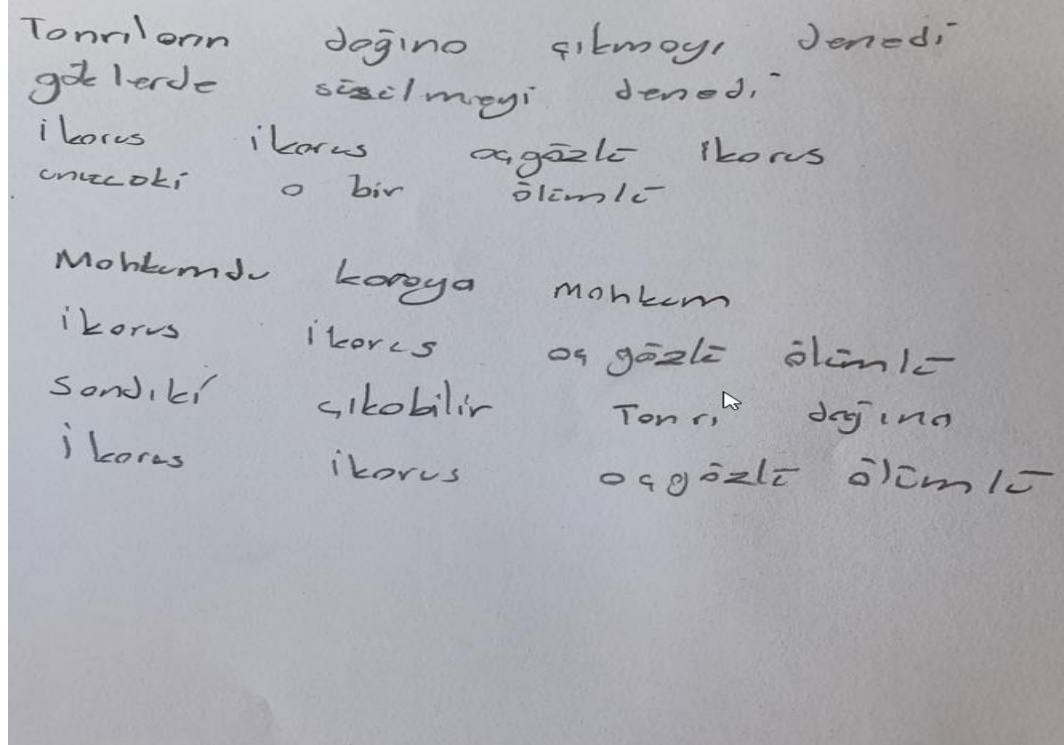
Ek: Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
İlgi b Yazı ve Ekleri (... sayfa)

Dağıtım:

Gereği :
İlkadım İlçe Milli Müdürlüğü

Bilgi:
İnönü Üniversitesi

EK-14. Deney Grubundan Elde Edilen Bazı Ürünler



≡ GÜNEŞ VE İKARUS ≡

Girit kralı Minos Dardanos'a kızıydı
 Oğluyla onu labirente kapatmış
 Pişmanlık hissiyi sağlamış
 Kendiyle kapatmıştı

Much buldu bir fikir
 Oğluyla denediler
 Oğlu yaarken gördü güzel güneşi
 Ona doğru yaarken kaybettir dengesi

İkarus simarmıştı
 Ağözü bir canıydı
 Bunun da bedelini
 Ölüm ile aldı

Daidulus ve İkarus

Düğümler labirente

Buldular bir aşkın

İstediler cümlede

İkarus dinlemedi babasını

Güneşe uzmaya alıştı

Vazgeçmedi istejinden

Babasını dinlemedi

İkarus ağızlılık yaptı

Güneşe dokunmaya alıştı

Hol böyle olunca

Eridi kaneları

Babasını dinleseydi

Ağızlılık etmeseydi

Kanelaları erimeyecek,

ölmecekti.

Düğümler Ege denizine

Çapnığı ağızlılık yüzünden

İstememişti böyle son

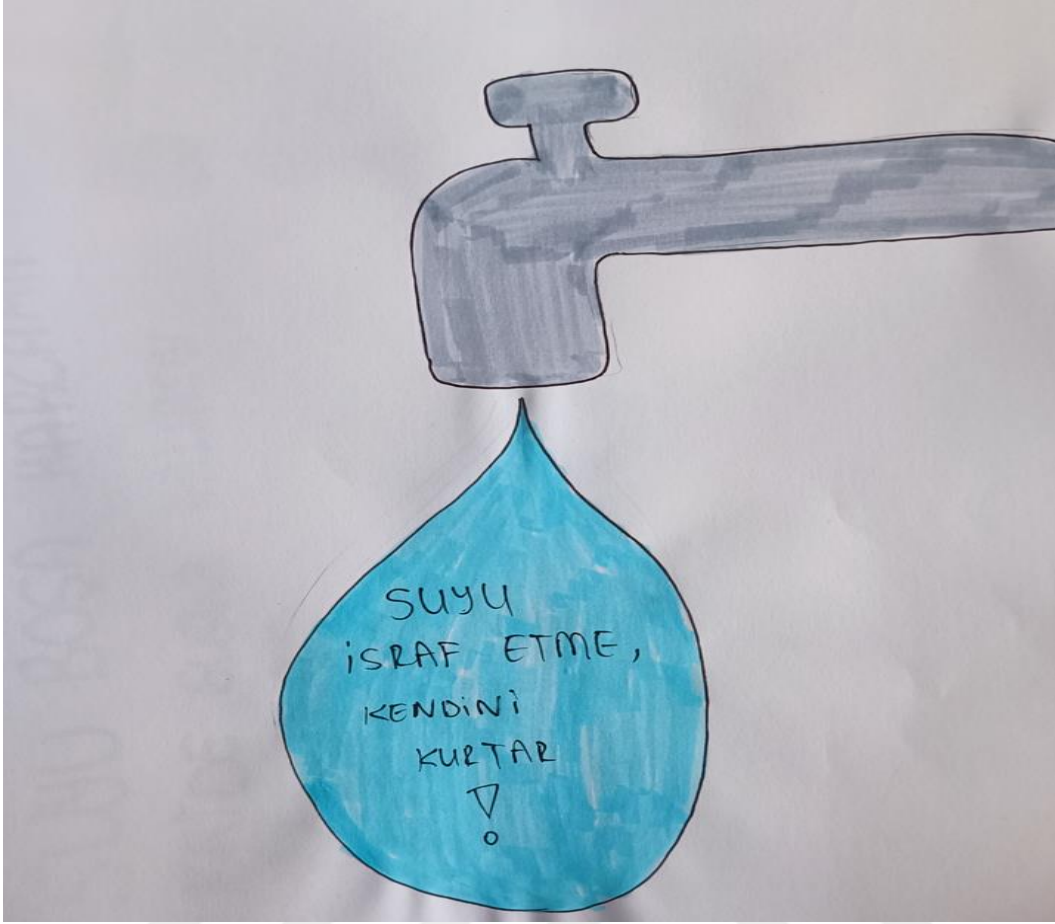
Çapnıyınca ağızlılık

Ağızlılık yüzünden

hayatından elden

Oysa babası denişi

Ne yükselir, ne alaktan ve diye



Savaş müzelerinde eski dönemlerdeki savaşlarda kullanılan malzemeler bulunur. Benim gittiğim müzede ilk kısımda uzunca bir yazı vardı. O dönemde yaşanan savaşlarla ilgili bilgiler vardı. Savaş ne zaman olmuş, savaşın kahramanları, savaş nerede yapılmış vs. Sonraki koridorda ise bazı kılıçlar, bıçaklar ve baltalar vardı. Biraz daha gezince ise kalkan, tabanca, tüfek gibi bir sürü şey vardı. Üst kata çıktığımda kadınların ve erkeklerin giydiği şeylerin olduğu bir bölüm daha vardı. Önemli askerlerin heykelleri benim en beğendiğim kısımdı.

EK-15. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Kullanım İzni

08.10.2022

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Bilim dalı Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinizden **Bahadır Oğuz** tezinde Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri'ni kullanmak istemektedir. Testin okulöncesi, ilkokul, lise ve üniversite yaş grupları için Türkçe formu kullanım hakkı sahibi olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (Sözel ve Şekilsel Form A ve B)'nin Türkçe formunu Bahadır Oğuz'ın tezinde ve bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanmasına tarafımdan izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. A. Esra Aslan

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.