

T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
ÖYKÜ TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
ÖĞRENERLERİN AKADEMİK BAŞARI ve
YARATICILIKLARINA ETKİSİ

Selda BACAĞ

Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. İsmail TAŞLI

MANİSA
2008

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 18/06/2008 tarih ve 13/11 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 24. Maddesi gereğince Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Selda BACAK'ın "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Akademik Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi" Konulu tezi incelenmiş ve aday 26/06/2008 tarihinde saat 14.00'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna OY BİRLİĞİ
DÜZELTME yapılmasına OY ÇOKLUĞU
RED edilmesine ile karar verilmiştir.

- * Bu halde adaya 3 ay süre verilir.
- ** Bu halde adayın kaydı silinir.

BAŞKAN
Yrd.Doç.Dr. İsmail TAŞLI
(Danışman)

ÜYE
Yrd. Doç. Dr. Celal METİN

ÜYE
Yrd.Doç.Dr. Abdurrahman İLĞAN

Evet Hayır

*** Tez, burs, ödül veya Teşvik prog. (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir

Tez, mutlaka basılmalıdır

Tez, mevcut haliyle basılmalıdır

Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.

Tez, basımı gereksizdir.

ÖNSÖZ

Eđitim programlarında bireylerin etkin, eleştirel, empatik ve yaratıcı dūřünen, bilgiyi araştırıp, anlamlandırıp özümlenerek ve yaparak, yaşayarak kullanmasını bekleriz. Bu amaçla eğitim uygulamalarında farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır. Araştırma, sorgulama, eleştirel ve empatik dūřünme, kendini ifade etme, yaratıcı dūřünme becerileri, eğitim sisteminde bireye kazandırılmak istenen becerilerdir. Bu beceriler ancak öğrenci merkezli eğitimle kazandırılabilir.

Yapılandırıcılık yaklaşımının bir uygulaması olarak kabul edilen Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı öğrencilerin bir edebi üründen yola çıkarak, öğrencilerin bilgiyi farklı kaynaklardan araştırarak, bilgiyi kendilerinin edindikleri, yapılandırđıkları, öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları ve etkiledikleri ve sonunda öğrenci ürünlerinin sergilendiği bir yaklaşımdır.

Bu çalışma ile “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi” araştırılmıştır.

Bu çalışmada bilgilerini paylaşan, çalışmanın bu noktaya gelmesinde bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren Yard. Doç. Dr. İsmail TAŞLI' ya, uygulamanın yapıldığı Borlu Gazi İlköğretim Okulu çalışanlarına ve öğrencilerine, her zaman yanımda olarak desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu araştırma Manisa ili, Demirci ilçesi, Borlu Gazi İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisini” araştırmaktır. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programındaki “Hepimizin Dünyası” ünitesiyle sınırlandırılmıştır. Araştırma, deneysel bir çalışma olup, kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları, öğrencilerin cinsiyetlerine ve akademik başarı ön test, Torrance yaratıcı düşünme testi ön test puanlarına bakılarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini 36 öğrenci oluşturmaktadır. 18 öğrenci deney grubunu, 18 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Ünite süresince deney grubu öğrencilerine Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Öykü araştırmacı tarafından yazılmıştır. Öykünün yazılmasında Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı temel alınmıştır. Akademik başarı testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme testi ön test ve son testinden elde edilen veriler SPSS (Statistical Programme Social Science) paket programı betimsel istatistik, bağımsız gruplar t testi ve bağımlı gruplar t testi analizlerine tabi tutulmuştur.

Çalışmada elde edilen verilere dayanılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine oranla artmıştır.
2. Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları artmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, Akademik Başarı, Yaratıcılık, Sosyal Bilgiler Dersi

ABSTRACT

This research is organized with the participation of the Borlu Gazi Primary School's fifth (5.) class students in county of Demirci. The research's objective is to search the effects of the storyline method of the achievement and creativity on the students in primary school's 5. class in Social Studies lesson. This research is restricted with "World of All of Us" unit which is in programme of Social Studies of Primary School. The research is experimental study and pre test-post test experimental pattern with control group is used in the research. Groups of experiment and control were defined according to sexuality of students, marks of the achievements test and marks of the Torrance creative thinking test. Thirty six students are the sample of the research. Eighteen students are group of the experiment. Eighteen students are group of control. During the unit, the experiment group was used Storyline Method, the control group was used traditional teaching method. The story was written by the researcher. The story was written based on the Storyline Method. Data gained from pre test-post test achievement test and Torrance creative thinking test are subjected to analysis of Statistical Programme Social Science (SPSS) Descriptive Statistics, Independent – samples t test and Paired –samples t test.

The results of the research can be reached as given below:

1. There is a meaningful difference about marks of achievement between the experiment group used the Storyline Method and the control group used traditional teaching method. The group of experiment success level increases in proportion to the control group.
2. There is a meaningful difference about marks of creativity between the experiment group used the Storyline Method and the control group used traditional teaching method. The experiment group's creativity level increases.

Key Words: Storyline Method, Achievement, Creativity, Social Studies Lesson.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	IV
ŞEMALAR ve TABLOLAR LİSTESİ	VIII

BÖLÜM I

1.GİRİŞ	1
1.1 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi	1
1.2 Sosyal Bilgiler Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi.....	3
1.3 Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri.....	6
1.4 Yapılandırmacılık Yaklaşımı.....	7
1.4.1 Yapılandırmacı Yaklaşımı Benimseyen İlk Eğitimciler.....	8
1.4.2 Yapılandırmacılık.....	11
1.5 Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Ve Yapılandırmacılık Yaklaşımı.....	12
1.6 Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı.....	14
1.6.1 ÖTÖY'nin Felsefesi	18
1.6.2 ÖTÖY'da Öğretmen.....	19
1.6.3 ÖTÖY'nin Yapısı	20
1.6.4 Bazı ÖTÖY İlkeleri	22
1.6.5 ÖTÖY'ün ABC'si.....	24
1.6.6 ÖTÖY'nda Değerlendirme.....	29
1.7 Yaratıcılık.....	30
1.7.1 Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kuramlar.....	31
1.7.2 Yaratıcı Düşünme Süreci.....	32
1.7.3 Eğitim Sisteminde Yaratıcı Düşünce	34
1.7.4 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	36
1.8 Çocuk Ve Hikâye.....	37
1.8.1 Hikâye Haritası	39

1.9 İlgili Araştırmalar	41
2. ARAŞTIRMANIN AMACI	45
2.1 Problem.....	46
2.1.1 Alt Problemler	47
2.2 Araştırmanın Önemi.....	47
2.3 Sayıtlılar	48
2.4 Sınırlılıklar.....	48
2.5 Tanımlar	49
3. YÖNTEM	49
3.1. Denekler	50
3.2 Veri Toplama.....	51
3.2.1. Başarı testi.....	51
3.2.2 Yaratıcılık Testi.....	52
3.3 Veri Analizi.....	53
3.4 Denel İşlem	57
3.5 Hikâyenin Yazılması.....	57
3.6 Derslerin İşlenişi.....	58
4. BULGULAR VE YORUM	78
4.1. Akademik Başarı İle İlgili Bulgular Ve Yorum.....	78
4.2 Yaratıcılık İle İlgili Bulgu Ve Yorum.....	83
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	87
5.1 Sonuç	87
5.2 Öneriler	88
KAYNAKÇA	89

EKLER

Ek 1: Hikâye.....	94
Ek 2: 5. Sınıf “Hepimizin Dünyası” Ünitesi Kazanımları.....	98
Ek 3: “Hepimizin Dünyası” Ünitesiyle İlgili başarı testi soruları.....	102
Ek 4: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel Formu.....	106
Ek 5: Türkiye Grubu Şiir Çalışması.....	112
Ek 6: Türkiye Grubu Hikâye Yazma Çalışması.....	113
Ek 7: Özbekistan Grubu Şiir Çalışması.....	117
Ek 8: Maket Yapımı Fotoğrafları	118
Ek 9: Köpük Harita Yapımı Fotoğrafları.....	119
Ek 10: Sergi Hazırlık Fotoğrafları.....	120
Ek 11: Sergi Fotoğrafları.....	121

ŞEMALAR ve TABLOLAR LİSTESİ

Şema 1: Tematik Yaklaşım.....	16
Şema 2: Altın Madeninde Öğrenme Süreci.....	25
Tablo 1: Araştırma Deseni	50
Tablo 2: Denel İşlem Öncesi Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Sınıf Mevcudu Analizi.....	51
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Akademik Başarı Ön Test Puanları	54
Tablo 4: Denel İşlem Öncesi Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analiz Sonuçları.....	55
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Ön Test Puanları	56
Tablo 6: Denel İşlem Öncesi Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analiz Sonuçları.....	57
Şema 3: Oturma Düzeni.....	60
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Akademik Başarı Son Test Puanları.....	79
Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	80
Tablo 9: Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	81
Tablo 10: Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	82
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Son Test Puanları.....	83
Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 13: Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	85
Tablo 14: Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	86

1. GİRİŞ

İnsanoğlu doğumundan ölümüne kadar çevresindeki olan biteni merak etmekte ve öğrenmeye çalışmaktadır. Bu öğrenme ve öğretme için çeşitli yöntem ve yaklaşımlar kullanılmıştır. Bu yöntem ve yaklaşımlar bireylerin ihtiyaçları ve eğitim anlayışı değiştikçe değişmekte ve gelişmektedir. Bireylerin araştıran, soruşturan, bilgiyi kendilerinin yapılandırdıkları, anlamlandırdıkları bireyler olmaları istenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim programında ezberci eğitimin yerini çağdaş öğrenme yaklaşımları almaktadır. Bu çağdaş öğrenme yaklaşımları ile bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri esas alınmaktadır. Öğrencilerin zihni boş bir levha olarak görülmez. Öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkılır. Bireyler, ön bilgilerini kullanarak yapacakları etkinliklerle, bilgiye kendileri ulaşacaklardır. İşbirliği ile çalışmak esastır. Bireylere kendi öğrenmelerini anlamlı kılmak için öğrenme fırsatları sunar.

Sosyal Bilgiler dersi ezberlenerek öğrenilebilecek bir ders değildir. Bu ders yaparak, yaşayarak, araştırarak öğrenilebilecek bir derstir. Bu ders, öğrencilerin ilköğretim birinci kademededen itibaren hayat hakkındaki görüşlerini şekillendirmeleri ve öğrencilerin doğaya, insana, çevreye karşı olumlu davranışlar geliştirmeleri açısından son derece önemlidir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı yöntem ve teknikler uygulanmalıdır.

1.1 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal Bilgilerle ilgili pek çok tanım yapılmıştır.

NCSS' in (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi) yaptığı sosyal bilgiler tanımı şudur: “Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih,

hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzölen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirine bağlımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır.” (NCSS, 1993; akt: Doğanay, 2002, s.16).

Bara, Barth ve Shermis Sosyal Bilgiler öğretimine rehberlik eden üç yaklaşım tanımlamışlardır. (Naylon ve Diem, 1987; Nelson, 1987; Michaelis, 1988’den aktaran Erden, 1996, s.4–7). Bunlar:

a) Vatandaşlık bilgisini aktarma olarak Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşımda sosyal bilgilerin temel amacı öğrencilere kültürel mirası aktararak, onların iyi bir vatandaş olmalarını sağlamaktır. Kültürel miras aktarılırken, öğrencilere geçmişteki bilgiler ve olgular; temel toplumsal kurumlar, değerler, inançlar kazandırılmaya çalışılır.

b) Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşıma göre, iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere, Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır. Bu yaklaşım genellikle konu alanı merkezli programlarda kullanılır.

c) Yansıtıcı inceleme alanı olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşıma göre, Sosyal Bilgiler öğretiminin amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektedir. Yansıtıcı inceleme, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu yaklaşımda sosyal bilgilerin belli bir kapsamı yoktur. Çağdaş sorunlar çalışmanın temelini oluşturur.

Sönmez’e göre (1998, s.3) Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. Taşlı’ya göre (2000, s.2) Sosyal Bilgiler, insan ilişkileri göz önünde tutularak, insanların

kendileri, sosyal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini kapsayan bir bilimdir. Kısakürek'e göre (1989, s.4-6) Sosyal Bilgiler dersi, temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlayan bulgulardan, disiplinler arası, bir yaklaşımla yoğrulmuş bilgileri içinde bütünleştiren; ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılayma özelliğine uygun duruma getirilmiş bir derstir.

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005, s.51).

1.2 Sosyal Bilgiler Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır ve biyolojik bir varlık olarak doğarlar. Yeni doğan bir bebek istediklerini ağlayarak elde eder. Çevresindeki kişilerin yardımıyla temel ihtiyaçlarını karşılar. Duyu organları ve sindirim sistemi gelişen bebek çevresiyle etkileşim kurmaya başlar. Önce yakın çevresiyle daha sonra giderek genişleyen çevresiyle iletişim kurar. Giderek sosyalleşmeye başlar. Sevmek, sevilmek, bir gruba ait olmak, saygı görmek ister. Bunları kazanabilmesi için yaşadığı toplumun kurallarına uyması gerekmektedir.

Çocuk sadece yakın çevresiyle iletişim halinde kalmayacaktır. Toplumsallaşma görevi sadece ailede değildir. Eğitim kurumları çocuğun toplumsallaşması görevini üstlenmiştir.

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri bireyi iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlevi, bireyin toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerin

gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir (Çelik, 2006, s.12).

İlköğretim, çocukların temel bilgi, beceri ve tutumları kazandıkları ilk basamak olduğu için çok önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin de çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir yeri vardır. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin ilköğretim birinci kademededen itibaren hayat hakkındaki görüşlerini şekillendirmeleri ve öğrencilerin doğaya, insana, çevreye karşı olumlu davranışlar geliştirmeleri açısından son derece önemlidir.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim birinci kademedede 4. ve 5. sınıflarda, ikinci kademedede 6. ve 7. sınıflarda okutulmaktadır. Bu dersin temel amacı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkların olduğu demokratik toplumun vatandaşları olarak, topluma yararlı, mantıklı kararlar verebilen insanlar yetiştirmektir (MEB, 2005, s.6–9).

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005, s.9):

7. sınıfın sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.

6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafî özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilim etiğini gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

Bu amaçlarla Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, yaşadığı çevreye duyarlı, eleştirel düşünen, sorgulayan, yaratıcı düşünen, doğru karar veren bireyler olması beklenmektedir.

1.3 Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Sosyal Bilgiler dersi ezbercilikten uzak, öğrenci merkezli, bilgilerin öğrencilere aktarılmasından ziyade öğrencilerin araştırıp bulduğu, bilgiyi aradığı, karşılaştığı sorunları çözdüğü ve bilgi ürettikleri, yaratıcılıklarını özgürce kullanabildikleri bir ders olmalıdır.

Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin de geleneksel anlatım yöntemi dışında yeni yöntem ve teknikleri uygulamaları arzu edilen bir durumdur. Yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması konusunda yapılan araştırmalar, bunların pek kullanılmadıklarını ortaya koymaktadır. Buna ders süresinin kısıtlı olması müfredatın yoğun olması, ders araç ve gereçleri bakımından yeterli donanımına sahip olunmaması gibi etkenlerin yanında yöntemlerin bilinmemesi ve öğretmenler tarafından kullanılmaması gibi nedenler de eklenebilir (Kan, 2006, s.538).

Öğrencinin merkeze alındığı ve aktif katılımını sağlayabilen, düşüncelerine değer verilen ve bilginin yaşamla bütünleştirilerek anlamlı hâle getirildiği bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlamak, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayabilir (Öztürk, 2002, akt., Kan, 2006, s.537-538).

Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri şunlardır: **Anlatım Yöntemi:** Dersin tamamen öğretmen tarafından anlatılmasını içerir. Öğretmen tarafından öğrencilere konuyla ilgili bilgilerin aktarılmasıdır. Düz anlatımda öğrenciler genelde pasif konumda olmalarından dolayı ders sürecinde öğrencilerin zamanlarının çoğu anlatılanları dinlemekle geçer ve öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmaz (Tan, 2005, s.77).

Soru-Cevap yöntemi: Soru-cevap yöntemi, geleneksel yöntemde olduğu gibi tekrarlama görevinde değil, yorumlama, tartışma, çıkarımda bulunma gibi düşünce biçimlerini içerir.

Tartışma Yöntemi: Belirli bir konuda grup olarak tartışma yoluyla düşüncelerin ortaya konması ve tartışılan konuya yönelik olarak çözüm üretmek amacıyla kullanılan bir öğretim yöntemidir (Tan, 2005, s.91).

Örnek Olay Yöntemi: Örnek olay inceleme öğrencilere dersin kazanımlarına uygun olarak bir olayın sunulup bu olayla ilgili olarak öğrencilerin tartışma ve yorum yapmalarını içeren bir öğretim yöntemidir (Tan, 2005, s.99)

İş Birlikli Öğrenme Yöntemi: İşbirliğine dayalı öğretim, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1997, s.3).

Problem Çözme Yöntemi: Problem çözme yöntemi, bilimsel süreç becerilerini barındıran bir yöntemdir. Öğrencilerin problemle karşılaşması ve problemler üzerinde yoğunlaşarak, çözüm üretmelerini amaçlar. Taşlı'ya göre problem çözmeye belli basamaklar vardır. Bunlar; problemin doğması, problemin tanımlanması, gerekli bilginin toplanması, çeşitli çözüm yollarının bulunması ve kesin sonuca varılmasıdır (Taşlı, 2000, s. 68).

Proje Tabanlı Öğrenme: Bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Gösterip Yaptırma Yöntemi: Öğretmenin beceriyi aşama aşama göstermesi, anlatması ve öğrencilerin öğretmeni izledikten sonra, aynı beceriyi yeterli düzeye gelene kadar şeklinde uygulanan bir öğretim yöntemidir (Tan, 2005, s. 88).

1.4 Yapılandırıcılık Yaklaşımı

Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir (Şaşan, 2002, s.49).

1.4.1 Yapılandırmacı Yaklaşımı Benimseyen İlk Eğitimciler

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen ilk eğitimcinin 18.yüzyılda İtalya’da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Duffy ve Cunnigham, 1996; Yaşar, 1998). Yapılandırmacılığın tarihi eğitim psikolojisinin gelişimiyle tamamlanıp ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılığın gelişimine katkıda bulunan önemli düşünür ve araştırmacılar John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Jarome Bruner, E. Von Glasersfeld’dir.

Dewey’e göre çocuklar formel eğitimlerine başladıklarında dört “doğuştan itici kuvveti” birlikte getirirler. Bunlar, iletişim, *inşa* etme, sorgulama ve ifade etme *güdüleridir*. Bu güdüler “üzerine hiç yatırım yapılmamış olan doğal sermayelerdir”. Çocuk ayrıca ev yaşantısından edindiği ilgi ve aktiviteleri de birlikte getirir ki bunların tümü birlikte öğretmenin değerli sonuçlar üretmek üzere işleyeceği hammaddeyi oluşturur.

Piaget, insanın dünya ile dinamik etkileşimde bulunan aktif bir organizma olduğunu vurgular. Organizma, kendi amaçlarına ulaşmak için aktif olarak çevresindeki nesnelere, olayları araştırır. Organizma amaçlıdır, araştırıcıdır ve aktiftir. Piaget’ye göre geleneksel eğitim ve eğitimcilerin görevleri çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir; çocuğu sınırlandırıcıdır. Öğretmen etkin, çocuk ise edilgindir. Öğretmen bir merkezde hazırlanan programdakileri çocuklara aktarmaya çalışmaktadır. Oysa Piaget’ye göre eğitimin görevi bireyin sosyal çevresine uyumu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmesi için eğitim, çocuğun kalıtımla getirdiklerini, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemelidir. Piaget’ye göre okul, çocuğa dışarıdan baskı yapmak yerine, çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir (Senemoğlu, 2002, s. 58).

Piaget’ye göre düzenlenecek öğretim-öğrenme ortamı, çocuğun çevresindeki nesnelere, olaylarla, arkadaşlarıyla, öğretmeni ve diğer yetişkinlerle kolayca etkileşimde bulunmasına fırsat vermelidir. Okul, yaşama hazırlayıcı değil, yaşamın kendisi olmalıdır. Kişilerarası etkileşim ve tartışmalar, çocuğun ben merkezlilikten kurtularak dünyayı başkaları açısından görmesini sağlayacaktır. Okullardaki eğitim programları ve uygulanan

yöntemler, çocukların biliş yapılarına uygun olmalı; onların var olan biliş yapılarını özümleme ve yeniden düzenleme yoluyla zenginleştirmelerine fırsat yaratmalıdır. Piaget'ye göre eğitimin planlanması, öğretmenin rehberliğinde çocuklar tarafında yapıldığında onların ilgi ve ihtiyaçlarına daha çok cevap verir ve çocukların etkin olması sağlanabilir (Senemoğlu, 2002, s. 58–59).

Sonuç olarak Piaget, eğitimin bireyselleştirilmesini öngörmüş, aktif okul, açık sınıf uygulamalarına temel oluşturmuştur. Aktif yöntemde çocuklar, soru sormada, araştırmada, kendilerini ve çevrelerini keşfetmede özgürdürler. Öğretmen sınıfa ders anlatmak, göstermek için değil, gözlemek, soru sormak, rehberlik etmek için vardır. Çocuklar öğrenmeye ilgi ve istek duyduklarından daha hızlı öğrenirler. Aktif yöntemde öğretmenin rolü öylesine hassas olmalıdır ki, çocuğa kendi kendisinin öğrendiğini düşündürmelidir (Senemoğlu, 2002, s.59–60).

Bruner de, Piaget gibi, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmektedir. Bruner, öğrencinin kendi kendine yaptığı etkinliklere önem vermektedir. Öğrenme öğrencinin kendi buluşu sonunda oluşur. Buluş, anlama işinin yeniden düzenlenmesi olarak tanımlanır.

Ona göre öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı ancak buluş yoluyla öğretim ile mümkündür. Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim yaklaşımıdır. Bruner' e göre öğretmenin rolü, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Bruner buluşla öğrenmenin zihinde tutmayı ve transferi kolaylaştırdığını, öğrenmeyi güdülediğini savunmuştur.

Buluş yoluyla öğrenmenin en önemli üstünlüğü öğrencinin merak güdüsünü uyandırması ve güdülenmişlik düzeyini cevapları buluncaya kadar, çalışmalarını sürdürebilmesidir. Aynı zamanda öğrencileri bağımsız olarak problem çözmeye yönlendirir. Öğrenciler bilgiyi özümlemekten çok, bilgiyi analiz etmeye, uygulamaya ve sentez yapmaya zorlanmaktadır.

Bruner, öğretmenin görevinin sürekli pekiştireç dağıtmak olmadığını, bu konuda asıl görevinin öğrencinin kendi kendini denetleyebilecek ve dıştan etki olmadan içten gelen bir istekle öğrenmeyi gerçekleştirebilecek duruma getirilmesi olduğu görüşündedir (<http://kisi.deu.edu.tr/>).

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir. Birçok öğretim durumunda yetişkinler, çocukların düşünme ve problem çözme etkinliklerini kontrol ederler. Ancak bu kontrol, çocukların öğrendiklerini içselleştirmelerini sağlamalı, onları bağımsız düşünürler ve problem çözücüler haline getirmelidir (Senemoğlu, 2002, s. 62–63).

Vygotsky'e göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir. Bunlardan birisi, çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun yakınsal gelişim alanıdır. Öğretim, çocuğun yakınsal gelişim alanını etkili olarak kullanmasını sağlamalıdır. Bu nedenle doğrudan bire bir öğretim ve çocukların çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşimlerini sağlayan öğretim biçimleri çocuğun bilişsel gelişiminde önemli rol oynar (Senemoğlu, 2002, s. 63–64).

1980'li yıllarda Von Glasersfeld radikal oluşturmacılığı ortaya atmıştır. Von Glasersfeld'e göre oluşturmacılık, kökenleri felsefe, psikoloji ve sibernetiğe dayalı olan bir bilgi kuramıdır. Radikal oluşturmacılığa göre öğretmen, öğrencilerin ders kitabında tanımlanan olgu ve kavramları öğrenmeleriyle uğraşmaz, öğrencilerin kavrayışlarının verilen ham bilgi ve kaynaklara dayalı olarak tutarlı ve mantıklı olup olmaması ile ilgilenir.

Öte yandan oluşturmacı sınıfta öğrenciler arasında 'ne söylersem gider' ve 'her görüş uygundur.' havası estirilmemelidir. Yani sosyal bilgilerde empati, hayal gücü, yaratıcı drama, simülasyon etkinlikleri yapıldıktan sonra "Gerçekte ne oldu?" özellikle belirtilmelidir. Bu tür öğrenme daha kalıcı olabilmektedir (Ata, 2006).

1.4.2 Yapılandırıcılık

Yapılandırıcılık; bilgi nedir?, öğrenme nedir? gibi sorulara yanıt arayarak bilginin doğasıyla ilgili bir felsefe, bir bilgi kuramı olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırıcılık geleneksel bilgi kuramlarından farklı bir kuramdır. Yapılandırıcılık, hem öğrenme ve öğretme kavramları ile hem de bilgi felsefesi ile ilişkili bir kavramdır. Bu kuramda bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir, bireyin yaşantısından bağımsız değildir. Bilgi, kişiden bağımsız değildir. Kişi, bilgiyi diğer kişilerle etkileşerek yapılandırır; bilgidен kendi de çevresi de etkilenir.

Yapılandırıcacı öğrenme ise; bireyin var olan bilgileri ile yeni karşılaştığı bilgiler arasında bağ kurup bunları bütünleştirmesi sürecidir. Yapılandırıcılık; öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Yapılandırıcılık bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir kuram haline dönüşmüştür (Demirel, 2005, s.233).

Yapılandırıcacı yaklaşım, zihni boş bir levha olarak görmez. Birey bilgiyi etkin biçimde işler, önceki bilgileri ile bağlantı kurar, kendi yorumlarını katarak bilgiyi kendisine mal eder. Yeni bilgiler, gerçek deneyimler sonucunda eski bilgilerin üzerine yapılandırılır. Öğrenme ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgi oluşturmaya dayanır.

Yapılandırıcacı yaklaşımın en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Geleneksel yöntemde

öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile aynı anlamda değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklamak için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993, s. 9). Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır. Öğrenen ön bilgilerinin üzerine yeni bilgiler inşa eder. Yeni bilgiler öğretmenden alınmaz. Bilgiler araştırılarak, keşfedilerek ve analiz edilerek edinilir.

Yapılandırmacılığın temelinde şu özellikler bulunmaktadır:

1. Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, s.7).

1.5 Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Yapılandırmacılık Yaklaşımı

Yapılandırmacı yaklaşım kuramı üzerine birçok uygulama yöntemleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Seksenli yılların başında İskoçya’da ortaya çıkan “The Storyline Method” da bunlardan birisi olarak göze çarpmaktadır. Ortaya çıktığı İskoçya’da ve birçok ülkede orijinal ismi ile anılmakta olan bu yönteme Türkçe bir karşılık bulunmaya çalışılmış ve “Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” (ÖTÖY) olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Yapılan araştırmalardan sonra bir “yöntem” olarak isimlendirilmesine karşın, uygulanış biçimi nedeniyle bir “yaklaşım” olarak benimsenmesine karar verilmiştir (<http://www.storyline.org>).

Yapılandırmacılık görüşünün temelleri üzerine kurulu olan bu yaklaşım, bilginin kalıcılığını arttırmak ve ders sürecini daha ilgi çekici kılmak için hikâye anlatımını esas almaktadır. Bu yaklaşım, ders sürecinin, genel olarak bir hikâye ile başlatılıp; zaman, mekân ve karakterler bağlantılarıyla güçlendirilmesinin ardından aşamalı konular bütünü içerisinde işlenmesini öngörmektedir (<http://www.storyline.org>).

ÖTÖY’nda öğrencinin kendi öğrenim ortamını kendisinin oluşturması, konusuna ağırlık verilmesi motivasyon için ortam oluşturulmasını sağlar. Burada öğrencinin öğrenme sürecini yönlendirdiği, etkilediği görülmektedir. Böylece öğrenci süreci sahiplenmiş olur ve bu da son derece motive edici bir durumdur.

Öğrenme Ortamında Bulunması Gereken Ölçütler Nelerdir?

Rendell’e göre öğrenme için oluşturulacak ortamda yedi ölçüt gereklidir. Bunlar:

1. Çevremizdeki yaşamın sürekli değiştiği, dinamik bir yapı arz ettiği kabul edilmeli ve öğrencinin daha okula başlamadan kendince bir dünya anlayışına sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Yani çocuğun beyni boş bir levha gibi değildir.
2. Dersin işlenişinde konular arasında bütünlüğü sağlayacak bir yapının kurulmalıdır. Bu yapının kurulmasıyla ÖTÖY ortaya çıkmaktadır. Bu yapının oluşması için şunlar gereklidir:
 - Zaman ve yer belirlenmeli
 - Çeşitli karakterler işe koşulmalı
 - Nasıl bir yaşamın mevcut olduğu belirlenmeli
 - Çeşitli problem durumları ve sorularla öğrencilerin çözüm üretebilmelerine ve tepkide bulunabilmelerine imkân sağlamalı.
3. Araştırma yapabilmeleri ve yeni bir şeyler ortaya çıkarabilmeleri için insanın doğası olan soru sorma isteği öğrencilerde uyandırılmalıdır. Öğrencilerin kendilerinin de soru sormaları sağlanmalı, soru sormaya teşvik edilmelidir.

4. Örnek durumlarla, öğrencilerin önceden var olan bilgilerini etkileşimde bulundurarak yeni bilgiyi yapılandırmalarına ve doğru cevaba ulaşmalarına yardımcı olunmalı. Öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır.
5. Her öğrenciye kendi anlamalarının ve düşüncelerinin, delil öne sürebildiği süreçte, kullanışlı olabileceği ve başka durumlarda da kullanabileceği gösterilmelidir.
6. Öğrencilere grupta, sınıfta ve bireysel olarak kendi öğrenmelerine etkin olarak katılabilmesine olanak tanınmalı. Öğrenci, kendi çözümlerini ve anlamalarını gerçekleştirebileceği sorunlarla karşı karşıya getirilmelidir. Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmalarına fırsat verilmeli ve derse etkin olarak katılmaları sağlanmalıdır.
7. Öğrencilerin, kendi çözüm yollarını önemsemeleri ve benimsemeleri özendirilmeli ve kullanılmalıdır. Öğrencilerin problemlere sunduğu çözümler dinlenmeli ve bu çözümleri uygulamaları sağlanmalı.

Bu ölçütler çocukları soru sormaya, araştırmaya sevk edecek ve problem çözme becerilerini destekleyecektir. Aynı zamanda öğrencilerin düşüncelerinin dinlenmesiyle öğrencilerin fikirlerine önem verildiği ve öğrencilerin kendilerini önemli hissetmeleri sağlanır. Böylece etkili bir öğrenme ortamı sağlanmış olur ve öğrenciler için iyi bir güdüleyicidir (<http://www.storyline.org>).

Sonuç olarak ÖTÖY'nin arkasında “yapılandırmacı yaklaşımın” yattığı söylenebilir.

1.6 Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

1965 yılında İskoçya'da ilköğretim okulları için öngörülen yeni eğitim programında tarih, coğrafya, fen ve matematik derslerinin bir bölümü “Hayat Bilgisi dersleri” (Environmental studies) adı altında; müzik, resim, drama ve beden eğitimi dersleri de “Estetik dersleri” adı altında birleştirilmiştir. Okuma, yazma, hesaplama dersleri o an için

ayrı ders olarak kalacaktı ancak zamanla bütün derslerin bir arada toplanacağı belirtilmiştir (<http://www.storyline.org>).

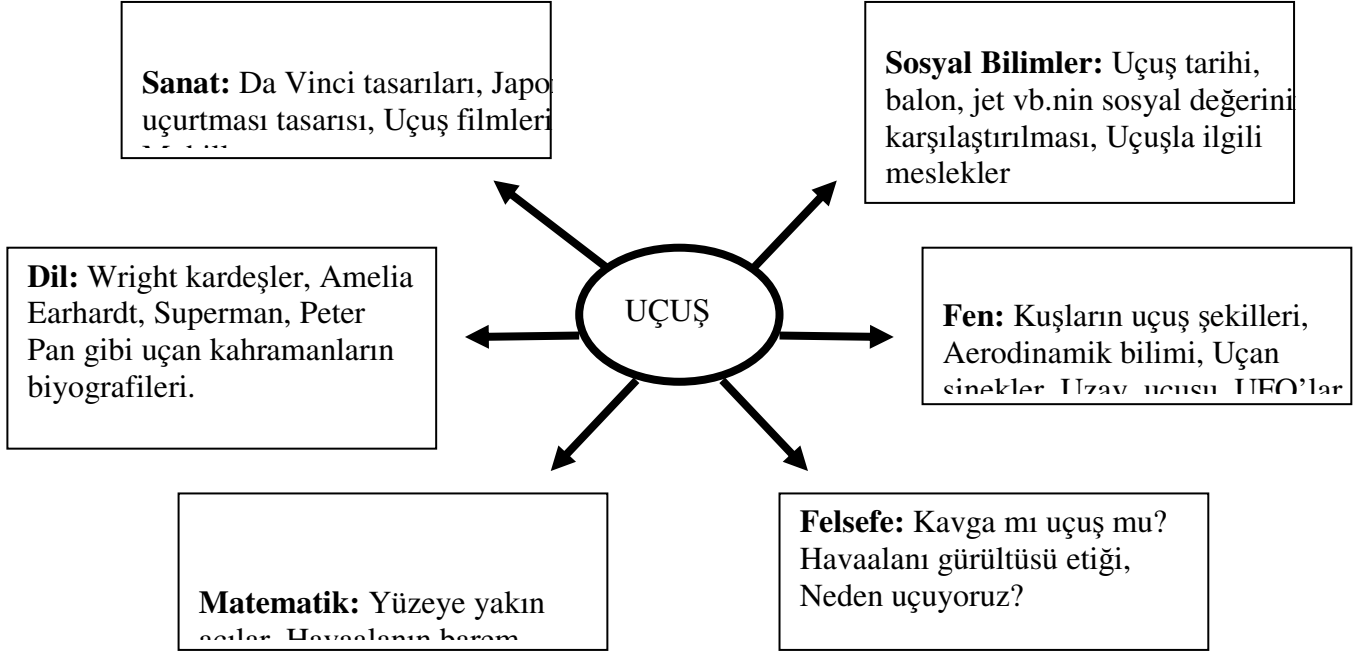
İskoçya’da zorunlu eğitim 5 yaş civarında başlar ve 16 yaşına kadar devam eder. Her sınıfın tek bir öğretmeni vardır. İskoçya’da öğretmenler önceleri dersi geleneksel öğretim yöntemiyle işlemekteydi. Yani, öğretmen sınıfa girer, öğrencilere kitaplarından söylediği sayfayı açmalarını ister. Yeni programla karşı karşıya gelen İskoç öğretmenler “Hayat Bilgisi dersleri ne demek ve nasıl öğretilir?” sorularını sormaya başladılar. Bu sorular öğretmenlerin bu konuda bir eğitimden geçmesi gerektiğini gösterdi ve eğitim fakültelerinden bu konuda yardım almaları sağlandı. İskoçya’daki eğitim fakültelerinden Jordanhill Collaage Eğitim Fakültesin bu konuyla yakından ilgilenerek 3 araştırmacıyı durumu saptamak ve çözüm yolları geliştirmek için görevlendirildi. Çeşitli çalışmalardan sonra birçok yöntem ve organizasyon şekilleri ortaya çıkarıldı. Bunlardan biri “Tematik Yaklaşım” oldu (<http://www.storyline.org>).

Tematik Yaklaşım

Merkezin “uçuş” olduğu düşünülürse, öğrenciler bunu sosyal bilimler, müzik ve matematikle bağlantı kurarak araştırabilirler. Konunun bir yönü iyice incelendikten sonra, öğrenci merkezdeki temaya döner ve konunun başka bir yönü üzerinde çalışmaya başlayabilir. Tümleştirme ortak faktörü, anahtar kelimeyle ilgili olan veya olmayan konulara, plansız ve seriler halinde yönelme olarak belirtilmiştir.

Şema 1’de Tematik Yaklaşım çerçevesinde uçuş şeması gösterilmektedir.

Şema 1: Tematik Yaklaşım



(Heidi Hayes Jabocs, 1989)

Öykü tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin edindiği yeni bilgilerin, önceki bilgileri ve deneyimleri tarafından yönlendirildiği ve bunun üzerine öğrencilerin kendi anlamalarını araştırmalar, etkinliklerle temellendirdiği teorisine dayanır. Öykü tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bir ortam yaratır. Öğrenciler önemli ve anlamlı bireyler olarak görülür ve önemli sorumluluklar alır. Bu yaklaşım öğrencilere anlamalarını ve becerilerini geliştirmek için sürecin içerisinde çeşitli desteklerde bulunur. Öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının ana öğeleri şunlardır:

- Öğrenme süreci, ayrıntılı bir zaman dilimine ve sıraya yerleştirilir.
- Karakterler işe koyulur.
- Üzerinde çalışmak için bir olay seçilir.
- Çözümlemek için gerçek problemler sunulur.

Programın tümleşmesine yeni bir yaklaşım olan ÖTÖY, “Öykü teması” adında bir çalışma başlığıyla, programda bağıntı sistemi için bir metin yaratır. Öykü teması başlığında gerekli olan elemanlar; sahne, karakter ve olaylardır. Öykü programdaki bağlantılar için mantık ve yapı sağlar. ÖTÖY’nin tematik çalışmadan farkı, anahtar soruların sorulmasıdır. Tematik yaklaşım rasgele olmasına rağmen, ÖTÖY’nde araştırmaların sırası önemlidir. Her bir öykü teması bölümü bir öncekine dayanır yani bir aşamalıdır (Bell 1994).

ÖTÖY, öğretmenlerin öğrencilerine hangi bilgi, beceri ve davranışları kazandıracağına bilinçli olarak karar vermesi için, sınıf deneyimlerini planlamada geçerli bir yapı sağlamıştır. Bu yaklaşım aynı zamanda, sınıf ve grup çalışmalarında, bireysel çalışmalarda elverişli olduğu kanıtlanan pratik uygulama stratejileri ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, yöntem dizilerinden oluşur, bu yüzden belirlenen konu işlendikçe ilerleme garantilenir. Buna rağmen ÖTÖY süreci devam ederken öğrenci cevapları ilerlemenin gerekli bir parçası olduğundan yaklaşım bu anlamda esnektir (Güney, 2003, s.31).

Bu yaklaşımın anahtar özelliklerinden biri de, öğrencilerin var olan bilgi ve deneyimleri üzerine dayanan ve inşa edilen yoldur. Öğrencilerin hem hayal gücünü harekete geçirmede hem de pratik sorun çözümede ne derece katıldığı da önemli bir noktadır. ÖTÖY, öğrencilere hiçbir zaman düşünmedikleri sorunların cevaplarını vermek yerine sorunları yaratır ve öğrencilerin sorunlarını ön plana çıkarır. Öğretmen ve öğrenciler birlikte fikir üretirler. Programı, sosyal konuları ve çevreyi keşfetmek için bir uyarıcı; anlamlı sanatlar ve dili ise tartışma, anlatma ve açıklama aracı olarak kullanarak şekillendirir. Araştırma ve referans becerileri sözlü olarak düşünüldüğünde bilgi kaynaklarını kullanarak video ve film şeritlerini izleme; kitaplar, poster ve fotoğraflar üzerinde çalışarak öğrencileri farklı yollarla cevap ve bilgi aramaları için teşvik ederek geliştirilir. Konular genişledikçe öğrenciler fikir anlayış ve cevaplarını sözlü ya da yazılı olarak kaydederler. Bu yolla, bireysel çalışma zenginliği ve güçlü bir sınıf görünümü yaratır. Bütün bunlar, öykü süreci tamamlandığında gözden geçirme ve değerlendirme sürecine imkân verir (Harkness, 1993). ÖTÖY’nin öncelikli amacı; kişileri, zamanı ve mekânı içine alan bir anlatım süreci yani bir öykü oluşturmaktır.

1.6.1 ÖTÖY'nin Felsefesi

Sallie Corvely Harkness ve arkadaşı Kathy Fifield uzun yıllar ÖTÖY hakkında bir kitap yazmayı düşünmüşler ancak ÖTÖY'nin bir kitapta anlatılabilecek bir şey olmadığını, onu anlayabilmek için uygulanması gerektiği fikrine vararak kitap yazmakta her defasında aynı snuca varmışlardır. ÖTÖY'ni kuramsal olarak hangi çerçeveye koyacakları konusunda zorlanmışlardır. Bir yöntem mi, strateji mi yoksa felsefe mi olduğunu düşünmüşlerdir. Uygulamaları sonucunda ÖTÖY'nin hepsi yani bir yöntem, strateji ve felsefe olduğu kararına varmışlardır. ÖTÖY birbirine karşı görünen kavramları bir arada barındırmaktaydı. Onlara göre ÖTÖY bir yöntem olabilirdi çünkü öğrencilerle çalışmak için bir yoldu. İzlenmesi gereken prensipler ve uygulanması gereken teknikler vardı. ÖTÖY bir stratejiydi çünkü programı bütünlemek için anlamlı bir yapı sağlıyordu. Aynı zamanda bir felsefeydi çünkü öğrenme sürecine bir bakış açısıydı. Çocuklar hakkında düşünmek için bir yoldur (Harkness; Akt. Creswell 1997, s.5).

Bir ÖTÖY süreci iyi yazılmış bir aşamalı bir öyküdür. Bu öyküde temel öğeler; mekân, karakterler ve plandır. Öğretmen ve öğrenciler öyküyü geliştirmek için beraber çalışarak öğrenme sürecini sahiplenirler. Öykü bir anahtar soru ile başlar. Bu soru öğrencilerde hem merak hem de işbirliğine yöneltir ve dersi işlemeyi sağlar. “ÖTÖY, öğrencilerin kendi kurumsal modellerini oluşturmasıyla başlar.” Hayal gücünün rolü çok önemlidir. Çünkü öğrenciler, süreç başlangıcında öyküyle beraber hayal güçlerini kullanır ve eksikliklerini kapatırlar. Hayal gücü ve önceki bilgilerin kullanımı öğrenciler için müthiş bir güdüleyicidir. Önceki bilgilerini kullanmaya başlayan öğrenci, kendi eksikliklerini görmeye başlar. Neyi bilip bilmediğini, neyi öğrenmesi gerektiğini anlamaya başlar. Böylece sürecin devamı ve geleceği için temel oluşturur (Harkness; Akt. Creswell 1997, s.7).

ÖTÖY ilk bölümü genellikle bir anahtar soruyla başlayan bir dizi bölümden oluşur. Öğrenciler anahtar soruyla süreç için temel oluşturacak yapıları düşünmüş olurlar. Beyin

fırtınası ve tartışmalarla yapı kurmaya başlarlar. Ortak düşüncelerle bir yapı kurmaya başlayınca öykü kendiliğinden hayata geçmiş olur. Yapının oluşturulmasındaki temel güç, düşüncelerin öğrencilere ait ve ortak kararları olmasında yatmaktadır. Resmi yapılan ve yazıya dökülen düşünceler sınıf panosuna asılır (Harkness; Akt. Creswell 1997, s.7).

ÖTÖY, öğrencilerin bir şeyler bildiklerinden yola çıkar ve anahtar sorularla var olan bilgilerini açığa çıkartır ve başlangıç için bir çıkış noktası oluşturur. İyi öğrenme daima, bilgi ve becerilerle ilgilidir ama ÖTÖY, tutumlar ve duygularla da ilgilidir. Çocuklar kendilerini, öğretmenin oluşturduğu öyküdeki karakterlerle özdeşleştirirler ve bu yolla öğrenme sürecini sahiplenirler (<http://www.storyline-scotland.com>). ÖTÖY öğrencilere sadece bilgiyi kazandırmaz aynı zamanda tutum ve duygu da kazandırır.

1.6.2 ÖTÖY’da Öğretmen

ÖTÖY’na göre öğretmenin ne öğreteceğini bilmesinin yanı sıra nasıl öğreteceğini de iyi bilmesi gerekmektedir. Öğretmen hem iyi bir motive edici olmalı hem de sınıfta ortaya konanların öğrencileri tarafından benimsenmesini sağlamalıdır. Böyle bir sınıf ortamı için öğretmen şunları yapmalıdır:

- Her şeyi bilemeyeceğini kabul etmeli ama öğrenciler için rehber olduğunu bilmelidir.
- Anahtar sorular sormalı ve bu yolla öğrencilere kendi kendilerine öğrenme konusunda örnek olmalıdır.
- Hangi görüşü savunuyor olursa olsun tüm öğrencilerin ön bilgi ve fikirlerine saygı duymalıdır.
- Öğrencileri, bildiklerini değişik yollarla ifade etme, aktarma konusunda cesaretlendirmelidir.
- Öğrencileri işbirlikçi çalışmalarda görev almaya teşvik etmelidir.
- Öğrencileri zaman zaman şaşırtmalı, ilgiyi canlı tutmalı ve tahminler yaptırmalıdır.

- Öğrencileri hayal güçlerini kullanmaya ve çözüm önerileri sunmaya teşvik etmelidir.
- Öğrencileri kendi etkinlikleri ve geliştirdikleri materyaller üzerinde tartıştırmalıdır.
- Öğrencilere fikirlerini ve önerilerini gerçekleştirmeleri için ön ayak olmalıdır.

Bunları gerçekleştirebilmek için, bu yapının tek, iç içe ve denge içerisinde olması gerekmektedir. ÖTÖY'nin faydalarından biri de öğrencilerin yaratıcılıklarını temele alarak ilerlemeci ve birbirine bağlı etkinlikleri öykü süreci içine almasıdır. Öğretmen daha önceden bu süreci planlamış olmasına rağmen öğrenciler kendi yaratıcılıklarıyla bu sürece etki edebilmekte ve akışını değiştirebilmektedirler (Bell 1994, s.13).

1.6.4 ÖTÖY'nin Yapısı

ÖTÖY, yapılandırmacı yaklaşıma göre şekillenmektedir. ÖTÖY için kritik olan dört önemli başlık vardır. Bunlar; zamanlama, planlama, öğretmen takımı ve gruplamadır. Bu dört başlık ÖTÖY'nin diğer yöntemlerden ayrıldığını gösteren noktalardır.

ÖTÖY hizmet içi eğitim kursu alan birçok öğretmen, okullarında bu yaklaşımı uygulamaya başladığında kendilerini bir çıkmazın içinde bulmuşlardır. Bunun nedeni ders programını sınırlayamamak ve yaklaşıma uygun hale getirememektir. Öğretmenler ÖTÖY'nin çok uzun zaman aldığını düşünmekte, yarıda bırakma ya da gereken zamanı tanımama yollarına gitmektedirler. Eğer öğretmenler geleneksel ders işleme sürelerine bağlı kalırlarsa ve ÖTÖY'ni uygulamaya çalışırlarsa, ÖTÖY sadece bir yama olmakta ve program için bir yapı sağlamamaktadır (Harkness; Akt. Creswell 1997, s.13).

Zamanlama: ÖTÖY'na ayrılacak zaman çeşitli şekillerde olabilir. Bazı uygulayıcılar tüm bir öğretim yılını ÖTÖY'yla işlerken, bazıları ünite olarak işlemişlerdir.

Planlama: Bir ÖTÖY programında önemli olan, içeriği öğrencilerin kazanmasını istediğimiz bilgi ve görüşleri kazandırıcı etkinliklerle düzenlemektir. Öğretmenlerin ayrıntılı bir planlama yapmasını gerektirir.

ÖTÖY'na uygun olabilmesi için öykü teması kısa ve öz fakat aynı zamanda süreci etkili kılacak bütün öğeleri içermelidir. Bu öğeler şunlardır (Bell, 1994, s. 15):

1. Öykü teması: Her bir bölüm tek bir başlıkla belirtilmelidir. (Örneğin: aile, okul)
2. Anahtar sorular: Her bir başlık, o başlıkla ilgili öğrencileri öğrenmeye götürecek birçok soruyu sormaya imkân tanımalıdır.
3. Öğrenci etkinlikleri: Soruların cevaplarını bulduracak çeşitli öğrenci etkinlikleri düzenlenmelidir.
4. Organizasyon: Etkinliğe en uygun yönteme karar verilmelidir.
5. Araç-gereçler: Etkinliklerde kullanılacak araç-gereçlerin listesi çıkartılır.
6. Ürün (Çıktı): Etkinlikler sonucu ortaya çıkması beklenen ürünlerdir. Bunlar aynı zamanda değerlendirme için de kullanılabilir.

Öğretmen takımı: ÖTÖY, öğretmenler arasında yoğun işbirliği gerektiren bir yaklaşımdır. İşbirliği, ilk olarak planlama aşamasında gereklidir. Bir ÖTÖY planı hazırlamak o kadar dinamik bir süreçtir ki birden fazla kişinin fikirlerine başvurulmasına ihtiyaç vardır. Süreci uygulama aşamasında da mutlaka günlük sorunları danışmaya ihtiyaç duyulacak mesleklere ihtiyaç vardır (Harkness 1997, s.20). Böylece beyin fırtınasıyla ortaya çıkan farklı bakış açıları sorunlara çeşitli çözüm yolları bulunabilir.

Gruplama: Bazı etkinlikler çocukları kendiliğinden bireysel çalışmaya, bazıları ise birlikte çalışmaya yöneltilir. Grupların büyüklüğü konusunda karar verilmelidir. Grupların nasıl oluşturulacağına önceden karar verilmeli ve bu çalışmanın ne kadar zaman alacağı belirlenmelidir.

1.6.5 Bazı ÖTÖY İlkeleri

ÖTÖY'nin çıkış noktası, “gerçek değişkendir” ilkesidir. Öğrencilerin araştıracağı, deneyeceği ve kendi çözüm yollarını üreteceği bir yapı üzerine kuruluyor.

Pedagojik olarak ÖTÖY, çıkış noktası olarak, öğrencinin zihnini alıyor. Yapısını da öğrenciler ve öğrencilerle yetişkinler arasındaki duygulara, yaratıcılığa, hayal gücüne ve yaratma isteği üzerine inşa ediyor. Bilgi öğrenenin alıp üzerine yeni bir şeyler koymasıyla yani kendinin yapılandırmasıyla edinilir.

ÖTÖY'nin bazı ilkeleri şunlardır (Meldgaard, 1994, s.19–21):

- Çocuk okula başlarken zaten bir şeyler bilmektedir.
- Okuldaki çalışmalar çocuğun amacına uygun olmalıdır.
- Her bir okul günü birbiriyle bağlantılı ve bütünlük oluşturmalıdır.
- Öğrencilerin sorumluluk duygusu benimsemeleri, öğrenmelerindeki düşüncelerine verilen öneme ve öğrenme ortamını etkileyebilme güçlerine bağlıdır.
- Öğrenciler okulda somut ve yaratıcı olarak çalışmalıdırlar.
- Öğrenciler bildiklerini gerçek hayatta sınamabilmelidirler.

Creswell, ÖTÖY'nin uygulanmasında kendi gözlemleri doğrultusunda bazı ilkeler belirlemiştir. Bunlar:

a) Öykü İlkesi

Öykü, insan yaşantılarının merkezi bir parçasıdır. Yüzyıllardan beri tarihimiz, dinimiz, mirasımız nesilden nesile öykü yoluyla aktarılmaktadır. Öyküler kültürleri yansıtır. Öyküler, çocuklar için öğretmek istediğimiz tahmin edilebilen, doğrusal bir yapı ve anlamlı bir metin sağlamaktadır. ÖTÖY, bu güçlü prensibi, gerçek hayatı yakından yansıtacak şekilde öğretmek için kullanmaktadır.

b) Takdir İlkesi

İyi bir öykü, eğlenerek ve heyecanla ortaya çıkan anlatımı ve olacak olayları tahmin etmemiz için zaman verir. Bütün çocuklar öyküde daha sonra ne olacağını merakla bekler. Neler olacağını heyecanla beklerken öyküyü bölüm bölüm takip ederler. Takdir,

öğretmenin okul içinde de olsa, dışında da olsa her zaman devam ettiğini kanıtlar. Çünkü çocuklar kendilerini sürecin bir parçası olarak kabul ederler. Her zaman öyküyle ilgili düşünür ve derslere bu düşüncelerle katılarak, öykünün gelişmesini sağlarlar.

c) Öğretmenin İpi İlkesi

Bu ilke, ÖTÖY konusunda öğretmen ile öğrenci arasındaki ikili ilişkileri kapsar. İşbirliğiyle öykü oluşturmayı da içerir. Öğretmen, her zaman program hedeflerini içermesi için planlanan gerçek öykü temasını yani ipi tutar. İpin sırrı, esnek olması ve sayısız kısımlara ve bükülmelere imkân vermesidir. Bir sondan diğerine geçerken düğüm olmasıdır. Tema, hala ip üzerinde dolaşan bir yoldur ve beklenmedik sapsmalara ve dolambaçlara rağmen öğrenciler öğretmenin hazırladığı yolu takip eder. Öğretmenin planladığı programı öğrenirler.

d) Sahiplik İlkesi

Bu ilke, çocuklar için en güdüleyici ilkedir. Öğrenciler rol aldıkları grup çalışması ya da projelerde, kendilerini sorumlu ve istekli hissederler. ÖTÖY çocuklara sorduğu anahtar sorularla öğrencilere onların fikirlerine saygı duyduğunu gösterir. Çocukların kavramsal modelini ciddiye alarak ve bunu sınıfta görsel olarak hayata geçirerek, tüm öykü temasını sürdürecekt enerjiyi elde etmiş olur.

e) Tema İlkesi

Bu ilke öykü ilkesi ile doğrudan ilgilidir. Yeni öğrenilen önceki bilgiye bağlanmalıdır. Çocuklar anlamlarını bilinenden bilinmeyene doğru düzenlemelidir. Çocuklar temanın kendi hayatlarıyla ilgili olduğunu görebilirler. Öykünün doğrusal ve tahmin edilebilir yapısı, öğrencinin anladığı bir temadır. Çocuklar araştırır, becerileri uygular ve yeni bilgiyi özümser çünkü tema bunu yapmasını ister ki onlar da bunu bilirler.

f) Etkinlikten Önce Yapı İlkesi

Çocuklardan kavramsal bir model oluşturmalarını istemeden önce, daha önce kazanmış oldukları bilgileri en üst noktaya getirdiklerinden emin olmalıyız. Bu noktaya geldikten sonra öğrenciler kendi sorunlarını oluşturabilecek ve cevapları bulabileceklerdir. Öğrenciler neyi bilmeleri gerektiğini ve neyi araştırıp öğrenmeleri gerektiğini sağlayacak yapıların verilmesine gerek duyarlar. Öğretmen bütün öğrencilerin bir çıkış noktası bulabilmeleri, araştırma yapmaları, rapor yazmaları, sunum yapmaları ya da bir ürün

yaratmaları için uygun bir yapı sağlar. Bu ilke ilk önce, gerekli yapı verilirse çocukların onlardan yapmaları isteneni başarabilecekleri düşüncesini destekler.

Bu altı listeden oluşan liste, bir konuyu planlanırken ve sınıfta uygulanırken akılda bulundurulacak bir düzen sağlar. Bunlar, planlama, değerlendirme ve süreç içerisinde bir süzgeç olarak kullanılabilir.

1.6.6 ÖTÖY'ün ABC'si

Bell, ÖTÖY'ü bir altın madenine benzetmektedir. Ona göre ÖTÖY'nde olması gereken kilit noktalar vardır. Bunlar:

1. ÖTÖY'nde öğrenme süreci: Bir madeni yerin altından çıkarmak için mutlaka buna değecek bir şeyler ve amaç olmalıdır. ÖTÖY da öğrencilerin içindeki gizli bilgiyi yaratıcılığı açığa çıkarmayı, öğrenmeleri gerçekleştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım çıkış noktası olarak şu noktaları dikkate almaktadır:

- Öğrenciler doldurulması gereken boş beyinlere sahip değildir. Ön bilgilere sahiptirler.
- Okulda yaşadıkları gerçek hayata uygun olmalıdır.
- Her okul günü birbiriyle bağlantılı olmalı ve bütünlük oluşturmalıdır.
- Öğrenmelerinde karar verebilmeli ve sorumluluk alabilmelidirler. Kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.

Öğrenme sürecindeki bu beklentiler, öğretmenin bilgiyi aramasında ve bulmasında anlamlı bir yapı oluşturur.

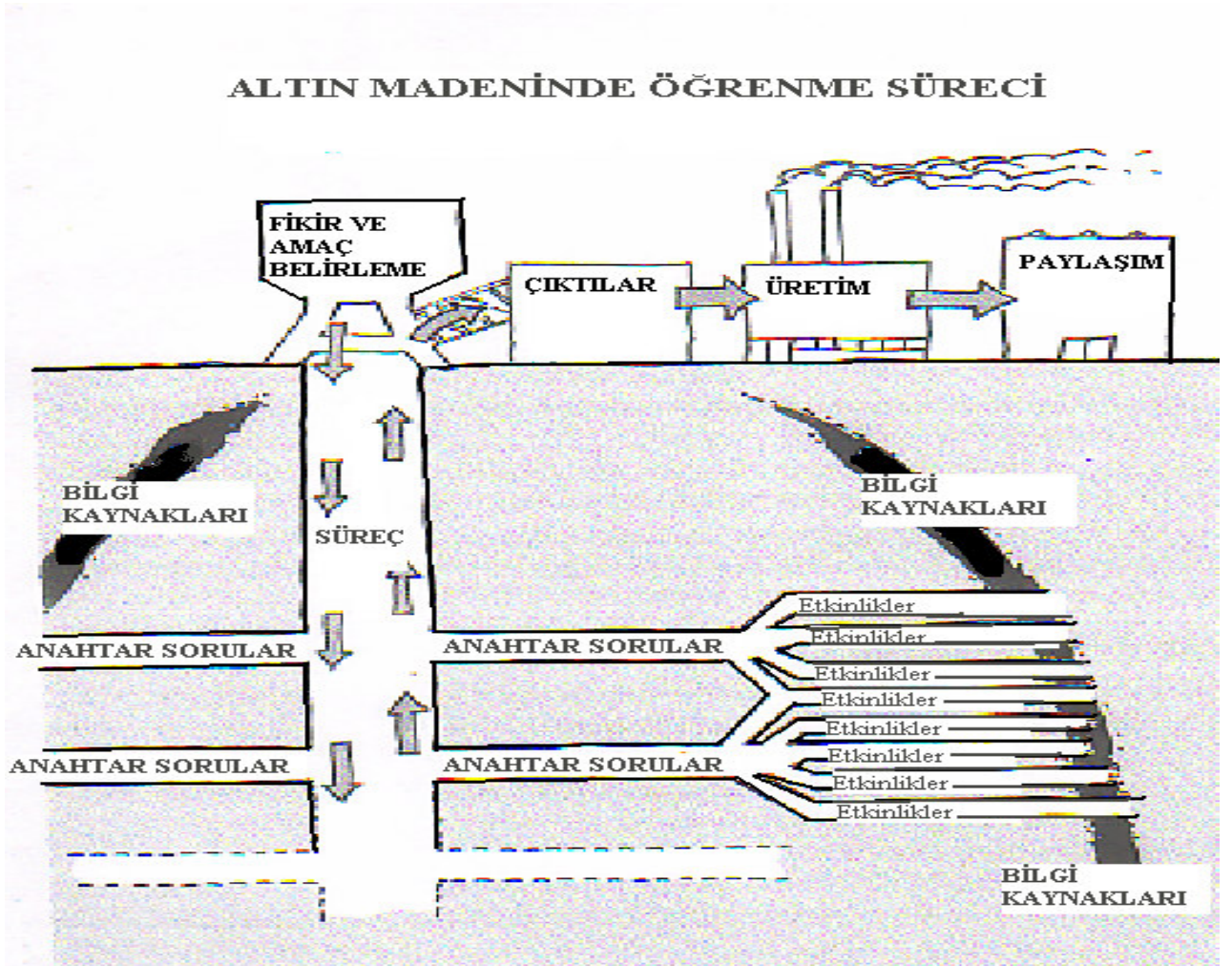
Öğretmen öğrencilerin süreç boyunca canlı tutabilecek ve meraklarını giderebilecek yapıyı oluşturmalıdır. Öğretmen bu yapıyı öğrencilerle birlikte planlama yapmalı ve şu soruları kendisine sormalıdır:

- Ne bulacağız?
- Nerede bulabiliriz?
- Nasıl bulabiliriz?
- Bulduğumuz ne işimize yarayacak? Bulduğumuzu nerede kullanacağız?

2. Amaç Belirleme: Hem öğretmen hem öğrenciler amacı belirlemede fikrini söylemelidir. Her bir öğrenci sürecin her basamağında yer almalıdır. Sürecin esnek olduğu ve öğrencilerin yaratıcılık ve fikirlerine göre değişiklikler olabileceği unutulmamalıdır. ÖTÖY sürecinde yapılacak değişiklik tüm öğrencilere göre yapılmalıdır. Süreçte yapılacak değişikliğin katkı sağlaması ve yeni öğrenmeler getirmesine dikkat edilmelidir. Neticede öğrenciler neyi aradıklarını bilmeliler ve aradıklarını nerede ve nasıl bulabilecekleri hakkında bilgi edinmelidirler.

Şema 2’de Altın Madeninde Öğrenme süreci gösterilmektedir.

Şema 2: Altın Madeninde Öğrenme Süreci



(Güney, 2003, s.44)

3. Tema ve ÖTÖY: Amaç belirlendikten sonra, öğretmen öğrencilerin bilgiyi bulup gün yüzüne çıkaracakları altın madeninin bacasını oluşturmalıdır. Böylece üzerinde tartışılıp, soru sorulabilecek bir tema oluşturulur. Bu tema; tarihi bir olay, uydurma bir öykü, bir durum veya günün herhangi bir kesiti olabilir. Tema oluşturma ÖTÖY'nin kilit noktasını oluşturmaktadır. Bu tema ile anahtar sorular sorulacak ve öğrenmeler bu tema üzerinde kurulacaktır. Bu öğrenme sürecindeki konuşmalar öğretmene değerlendirme imkânı sağlar.

Tema oluşturma sürecinde her bir bölüm bir öykü temasını oluşturmaktadır. Her yeni bölüm bu süreç içerisinde, öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulur. Böylece çalışma tamamlandığında ana öykü ortaya çıkmış olur.

4. Anahtar Sorular ve Etkinlikler: Öğretmen çalışmayı başlatmadan önce hangi konuların sürecin içinde olacağına ve hangi başlıklardan bu sürecin oluşabileceğine karar vermelidir. Böylece öğrencilerin süreç içerisinde hangi etkinliklerle öğrenmeleri gerçekleştireceği netleşmiş olur. Öğrenciler aşamalı gerçekleşen etkinliklerle soruları kendileri sormaya başlayarak bir sonraki öykü teması bölümüne geçişi sağlar.

Bir anahtar soru ona ulaştırıcı birçok alt soru sormaya imkân verir. Öğrenciler bu alt soruları sorarak, anahtar soruya ulaşmaya çalışır.

5. Zaman ve Mekânda Karakterler: Tema sürecinin karakterleri, zaman ve mekân öğrencilerin etkinliklerine bütünlük katmaktadır. Her anlatım somutlaştırılmalı ve içinde mutlaka canlılar olmalıdır. Yaratılan karakterler hep birlikte oluşturulup zaman ve mekân içerisine yerleştirilmelidir. Ancak bu karakterlerin temaya katılımını önceden öğretmen gözden geçirmeli ve uygun şekilde tema sürecine öğrencilerle dahil etmelidir (Meldgaard 1994, s.21–28).

Bazen ÖTÖY süreci, temanın geliştirileceği zaman ve mekânla ilgili modellerle de başlayabilir veya devam edebilir. Modellerin gösterilmesi öğrencilerin yaratıcılığını

olumsuz yönde etkileyebilir ancak verilen modellerle ortaya çıkan ÖTÖY çıktılarının, kesinlikle birbirine benzemediği görülmüştür (Meldgaard 1994, s.29).

ÖTÖY sürecinde karakterler, farklı özelliklere sahip olabilirler. Artık malzemeler, yapıştırıcı, yün iplikler vb. araç-gereçler kullanılarak karakterler ortaya çıkabilir. Bu karakterler biyografileri yazıldıktan sonra biyografilerine uygun bir şekilde şekillendirilir. İlişkileri betimlenir ve karakterler çevre içerisine yerleştirilir. Bir yaşam biçimi belirlenir, meslek seçilir, hayat planları ve temel ihtiyaçları ortaya çıkarılır (Harkness Akt. Creswell 1997, s. 7).

Harkness, uygulamasında karakter, mekân ve zaman bağlantısının kurulmasından sonra öğrenciler arasında ilişkilerin kendiliğinden başladığını, duyguların ortaya çıktığını, problemlerin ortadan kalktığını belirtmiştir. Aynı zamanda herkesin sürecin bir parçası olduğunu ve sorumluluk aldıklarını, sürecin bitmesini hiç istemediklerini aktarmıştır (Harkness Akt. Creswell 1997, s. 4).

6. Birleştirme Ve Örnekler: Öğrencilerin derse bir şeyler katabilmesi ve örnekleri geliştirebilmesi için öğretmenin verdiği örnekler açık, net ve anlaşılır olmalıdır. Böylece kendi temalarını birleştirerek, ortak ve bütün anlatım bütünlüğü sağlarlar. Bu ortak temayı kullanarak, öğrenciler, madenden çıkarılan bilgileri daha bilinçli ve sağlam etkinliklerin planlanmasında kullanılır. Birleştirme ÖTÖY'nin dönüm noktasıdır, somuttur ve tüm öğrenciler için tektir.

7. Birleştirme Teknikleri: Birleştirme etkinlikleri içerisinde, öğrencilerin madenden çıkardıkları bilgileri kullanmaları söz konusudur. O ana kadar edindikleri bilgileri artık bir araya getirme ve yeni ürünler ortaya koyma çabasındadırlar. Bazı birleştirme teknikleri şunlardır:

- Vitrin: Ortaya çıkan ürünleri sergilemektir.
- Arkadaş karakterler: Anlatımda yer alan karakterleri bez parçalarından ve kartonlardan keserek yapma.

- Gerçek Boyutunda Karakterler: Anlatımda tek ya da az sayıda karakterin yer aldığı durumlarda, bu karakterler gruplar tarafından gerçek boyutlarında yapılır.
- Nesnelere: Arabalar, mobilyalar, evler, köprüler, uçaklar vs. Bu nesnelere bazı durumlarda röntgen modeller olarak da kullanılabilir. Örneğin, bir abranın içini gösterme gibi.
- Maketler: Bir hastane köşesi veya bir market yapılabilir ve canlandırmada kullanılabilir.

8. Kültür Teknikleri: Öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünleri kullanarak yazma, okuma, hesaplama, konuşurma, boyama, fotoğraflama, ölçme, tartma v.b gibi etkinlikler yapmaları sağlanabilir.

9. Şaşırtma: Tema sürecinde öğretmen tarafından getirilecek şaşırtıcı bir soru, anlatıma bambaşka bir boyut katabilir, ilgiyi arttırabilir ve yeni konuların ele alınmasına imkân tanıyabilir. Bazı durumlarda da anlatıma son noktayı koymayı sağlar. Bu şaşırtmayı sağlarken soruların temadan bağımsız olmaması gerekir (Meldgaard 1994, s. 29–31).

10. Gerçekle Bağ Kurma: Öğrencilerin ortaya çıkardığı bilgiler, güvenilir olmalıdır. Bu nedenle öğretmen, zaman zaman bilgilerin, bilimsel bilgilerle uyduğunu gösteren örnekleri öğrencilere sunmalıdır ki öğrenciler edindikleri bilgilerin gerçek yaşamla ilgili olduğunu fark edebilsin.

11. Paylaşım: Tema sürecinin sonunda, süreç içerisinde öğrenilen ve ortaya konan ürünler mutlaka sınıf dışından insanlarla da paylaşılmalıdır. Bu aynı zamanda öğretmene de ne öğrenildiği konusunda fikir verir. Ayrıca, öğrencilere de ne öğrendikleri ve ne öğrenmeleri gerektiği konusunda da yardımcı olabilir. Bu paylaşım bir tiyatro oyunu, gazete, dergi ya da bir sergi ile yapılabilir (Melgaard 1994, s. 31–32).

ABD'deki bir temel eğitim okulunda çocuklara tarihsel konularda doğru ve yansız bilginin önemini vurgulamak için edebiyattan yararlanılarak şöyle bir çalışma yapılmıştır:

20 yy. Amerikan tarihini anlatan öyküler içinden seçilenler çocuklara önerilmiş, çocuklar bu öyküleri okumuşlar ve öykülerde ilgilerini çeken dönem veya kişilerle ilgili bilgi toplamaya başlamışlardır. Bunun için kaynak çeşitliliği teşvik edilmiş, mümkün olduğunca fazla sayıda ve farklı kaynaklara ulaşmaları teşvik edilmiştir. Dönemleri yaşayan insanlar varsa (Büyük Ekonomik Kriz, 2.Dünya Savaşı, Kore ve Vietnam Savaşı gibi) bu canlı kaynaklarla görüşmeler de yapmışlar ve ses ve görüntüleri kaydetmeleri sağlanmıştır. Önceden belirlenen sürenin sonunda hazırlanan projeler öğretmenle birlikte değerlendirilmiş ve ünitenin sonunda herkes sınıfta sunumunu yapmıştır. Ancak bununla da yetinilmemiş, sonrasında okulda “Gerçek Tarihimiz” adı verilen bir gün düzenlenmiş, salon duvarına büyük bir tarih şeridi yerleştirilmiş ve öğrenciler hazırladıkları dönemlerin önünde, materyalleri ve raporlarıyla bu kez ailelerini ağırlamışlardır (Çuhadar).

Birçok ÖTÖY süreci bir kutlama ya da bitimi göstermek için; sergi, gösteri, kaynak kişinin ziyareti ya da bir gezi ile sonuçlanabilir. Bu bitiş öğrencilerin kendilerini ve öğrenmelerini değerlendirme fırsatı verir. Aynı zamanda yaratıcılıklarıyla ortaya çıkardıkları düşünsel ürünleri gerçek dünyayla karşılaştırma fırsatı verir.

ÖTÖY sürecinde yapılan tüm çalışmalar büyük bir kitap içerisinde toplanabilir ve değerlendirme amacıyla kullanılabilir (Harkness Akt. Creswill 1997, s. 8).

1.6.7 ÖTÖY’nda Değerlendirme

ÖTÖY’nda kullanılan teknikler, öğretmenlere, birçok değişik yollardan öğrencilerini izleme imkânı tanımaktadır. Gardner’in “Çoklu Zekâ Kuramında” olduğu gibi, bu eğitimcilere birçok değişik değerlendirme tekniklerini kullanma imkânı sağlamaktadır. İskandinav eğitimciler, portfolyo dosyalarını çok kullanışlı bir

değerlendirme metodu olarak ele almışlardır. Öğretmen öğrencileri, kendi, çalışmalarını üzerinde düşünmeye yöneltir ve böylece kendi kendini değerlendirebilecek seviyeye getirmeye çalışır (<http://www.storyline-scotland.com>).

1.7 Yaratıcılık

Yaratıcılık son yıllarda üzerinde sıkça düşünülen ve ilgi çeken önemli konulardan biridir. Okullarda ezberci eğitimin yaratıcılığı öldürdüğü savunulurken, okulların yaratıcılığı ön plana çıkarması ve yaratıcılığı geliştirmesi beklenmektedir. Toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli yeri olan yaratıcılık, her bireyde olan ve insanın yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenek, her alanı içine alan süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimidir. Yaratıcılık her çocukta doğuştan olabilir ancak yaratıcılığın derecesi, gelişimi kişiden kişiye değişir.

Bilinenden bir şeyler ortaya çıkarma, yeni, özgün bir senteze varma, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulma, kurulmamış ilişkiler arasında ilişki kurma, yeni bir düşünce şeması oluşturma, yenir bir ürün ortaya koymadır. Preeman'a göre ise, "yaratıcı olmak demek dünyaya yeni ürünler ya da düşünceler sunabilmek demektir" (akt. Noyanalpan,1993, s.39–46).

Sungur'un aktarımıyla (1997, s.13) Torrance, yaratıcılığı şöyle tanımlamıştır: Sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir.

Ömeroğlu ve Turla'nın (2001) aktarımıyla Torrance yaratıcılığı, boşlukları rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünme ve varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak olarak tanımlamaktadır (Kaptan ve Kuşakçı, 2001).

Turgut'a (1990) göre yaratıcılık, doğurmak, yaşatmak, meydana getirmek anlamındadır. Yaratıcılıkta dinamik bir süreç söz konusudur. Yaratıcılık her alanda vardır. Çünkü bilim, felsefe ve sanat işi, bir yerde doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek işidir (Erdoğan, 2006, s.96).

1.7.1 Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Kuramlar

Yaratıcı düşünmeye ilişkin bazı kuramlar vardır. Bunlar: Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı, Gestalt Kuramları, Çağrışım Kuramları, Algısal Kuram, İnsancıl Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramıdır.

Freud çeşitli yerlerde yaratıcılığa değinmiş ve E. Kris ve L. Kubie yaratıcılık sürecinin psikoanalitik kuramlarını geliştirmişlerdir. Kris'e göre yaratıcılık süreci, yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ve özenli, ayrıntılaşmış aşama olmak üzere iki aşamadan ibarettir. Kris daha ziyade birinci aşama üzerine ağırlık verip bu aşamada egonun geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine bir geri dönüşe izin vermek için, düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiği denencesini geliştirmiştir. L. Kubie de Kris gibi bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri ona göre, bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar (Sungur, 1997, s. 35).

Gestaltçiler, yaratıcılık yerine "üretici düşünce" ve "sorun çözme" kavramlarını kullanırlar. Wertheimer'e göre yaratıcı düşünce sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin, düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur (Sungur, 1997, s. 36). Çağrışım kuramın temelleri Hume ve J. S. Mill'e dek geriye gider. Onlara göre fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Mednick'e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdırlar (Sungur, 1997, s. 36).

Algısal Kuramı geliştiren Schactel'e göre yaratıcılık için güdülenme, dış dünya ile ilişki kurma gereksinmesinde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Carl Rogers ve Abraham Maslow İnsancıl Kuramı geliştirmişlerdir. Carl Rogers, yaratıcı düşüncüyü bir taraftan bireyin bir tekliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanları ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Maslow, çalışmalarının sonunda özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı, kişilik özelliklerinden ayırmıştır (Sungur, 1997, s. 37–38).

Bilişsel Gelişim Kuramında Feldman, Piaget'nin aşamalı gelişmesi ile yaratıcı başarıma arasında 4 noktada benzerlik bulmuştur. Bunlar:

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

Bu benzetme ile Feldman yaratıcılığı Piaget'nin aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görür. Feldman, zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarıyı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik ileri sürmüştür (Sungur, 1997, s. 41).

1.7.2 Yaratıcı Düşünme Süreci

Starko'ya göre (2001) yaratıcı düşünme süreci hazırlık evresi, kuluçka evresi, aydınlanma evresi ve doğrulama evresi olarak dört aşamadan oluşmaktadır (akt. Demirci, 2007, 66–67).

1. Hazırlık Evresi: Bu aşamada yaratıcı birey, bilgi edinir, problem hakkında fikirler üretir ve iyi fikirler yakalar. Hazırlık aşamasında, problem hakkındaki fikirler canlandırılarak hipotezler ve teoremler arasındaki ilişkiler incelenir. Böylece problem ortaya konur ve detaylı bir şekilde tanımlanır. Hazırlık aşamasında sorun açıklanır,

tanımlanır, gerekli veriler toplanır, mevcut materyal gözden geçirilir. Ayrıca, bu aşamada birey çözüm için gerekenleri inceler, sorunun değişik boyutları ve daha önceki çözüm önerileri ile aşına olur. Kısaca bu aşamada birey sorun hakkında detaylı bilgi toplar (Özden, 1997, akt. Demirci, 2007, 66–67).

2. Kuluçka Evresi: Kuluçka aşamasında sorundan çıkarak geriye gidilir. Sorun zihnin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalarca sürebileceği gibi haftalarca ya da yıllarca sürebilir. Bu arada dalgın düşünme, derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duyuşsal algılama ile yetiler çalışır. Kuluçka evresinde birey, sorun hakkında bilinçli düşünmez. Bu sırada birey diğer etkinliklere dalarken, bireyin akli problemi düşünmeye devam eder. Bu evrede birey, değişik düşünce ve fikirleri birleştirmiş, problemi tanımlamış ve çözümler üretmeye başlamıştır. Bu evre bireyin problem çözmek için hiçbir şey yapmadığı evre olarak değerlendirilir (Demirci, 2007, 66–67).

3. Aydınlanma Evresi: Bu aşamada fikirler, duygular, düşünceler birdenbire birbirine uyar ve çözüm açık seçik olarak ortaya çıkar. Çözüm için gerekli olan düşüncenin aniden ortaya çıktığı bu aşama “aydınlanma” ya da “kavrama” olarak da adlandırılır. Bu aşamaya beyin sürekli problemle meşguldür ve birdenbire fikrin doğuşu hazırlanır. Bu evre durup dururken gerçekleşen bir evre değildir. Düşünce ortaya çıkıncaya kadar uzun bir süreç geçer. Ancak buluşlar anidir (Demirci, 2007, 66–67).

4. Doğrulama Evresi: Bu evrede problemin çözümü uygunluk, pratiklik geçerlilik bakımından kontrol edilir. Mantıklı düşünmenin devreye girdiği ve fikirlerin daha ayrıntılı hale getirildiği bu evre “doğrulama” ya da “gerçekleme” olarak da bilinir. Düşüncelerdeki zayıflıklar belirlenir ve çözümü uygulamak için gereken durumlarda bazı değişiklikler yapılır (Starko, 2001, akt. Demirci, 2007, 66-67).

1.7.3 Eğitim Sisteminde Yaratıcı Düşünce

Eğitim sistemlerine yönelik en sert eleştirisi “yaratıcılık eksikliğidir”. Rogers’a göre “Eğitim, tutucu, kalıplaşmış; bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan çok eğitimini tamamlamış bireyler yetiştirmektedir (Rogers,1972; akt. Sungur, 1997, 29).

Torrance’a göre (akt. Sungur, 1997, 29) okul sistemini geliştirmek için, okul yöneticisinin yerine getirmesi gereken bir takım görevler vardır. Bunlar:

1. Okuldaki diğer yöneticileri ve öğretmenleri yaratıcı düşünceye saygı gösterdiğine inandırır.
2. Okul çalışanlarının ve öğretmenlerinin düşüncelerini almak için düzenli sistem geliştirir.
3. Okul sisteminde onur duygusunu geliştirir.
4. Fikirlerin kadercisi olmaksızın denenmesini sağlar.
5. Araştırma için fırsat ve kaynaklar sağlar.
6. Okul sorunlarını kurallara bağlamaz.
7. Kendi fikirlerinin uyulması için zorlamaya başvurmaz.
8. Diğer fikirlere değer verir; sistem içinde ırsak düşünme yeteneğine sahip olanlar için yer bulur.
9. Öğretmenlere fikirlerini denemeleri için parasal olanaklar sağlar.
10. Uzun vadeli planlama için sürekli programlar yönetir.
11. Öğretmenler içinde gerçekten yaratıcı olanları açıklamaktan kaçınır.
12. Öğretmenlere yeni fikirler üzerinde çalışmak ve onları sınamak için zaman verir.
13. Eğitimin her yönünde bir çekicilik bulur; başka ilgi alanları ile de kendi yeteneklerini geliştirir.

Eğitimin amacı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yetiştirmektir. Piaget’ye göre yaratıcı, buluşçu, keşifçi insanlar denetleyici bir kafaya sahip olan ve kendilerine sunulan her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen insanlardır (Sungur, 1997, s. 31).

Chambers (1973, akt. Sungur, 1997, s.33) birkaç yüz kimyager ve psikologdan oluşan yaratıcı bireylere kendilerini yaratıcı olmaya özendiren ve engelleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiştir. Buna göre yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri şunlardır:

1. Öğrencileri bir birey olarak kabul etmek ve öyle davranma,
2. Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
3. Öğrencilere model olma,
4. Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma,
5. En iyiyi bekleme ve alışılabilirliğini gösterme
6. Heyecanlı olabilme,
7. Öğrencileri eşit kabul edebilme,
8. Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
9. Öğrenciye ilgi gösterme,
10. Sürekli okuyan kişiler olabilme,
11. İkili ilişkide kolay iletişim kurma.

Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri de şu şekilde sıralanabilir (Sungur, 1997, 34):

1. Öğrencinin cesaretini kıran,
2. Güvensiz,
3. Gereğinden fazla eleştiren,
4. Davranışlarında tutarsız,
5. Heyecansız,
6. Düz okumayı vurgulayan,
7. Dogmatik ve katı,
8. Alanla ilişkisini sürdürmeyen,
9. Genelde yetersiz,
10. Dar ilgileri olan,
11. Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan.

Treffinger, yaratıcı öğrenmenin şu nedenlerle önemli olduğunu vurgulamaktadır:

- Öğretmenler ve diğer öğreticiler bulunmadığı zaman öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Beklenmedik anda ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne yardımcı olur.
- Yaşamda etkili sonuçlara götürür.
- Yüksek doyum ve yaşama sevinci kazandırır (Isaksen ve Parnes, 1985 akt; Sungur, 1997, s.34).

1.7.4 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance'nin Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), ilk defa 1966 yılında yayımlanmış ve 35 ayrı kültürde yaklaşık 625 araştırmada ve 100'den fazla lisansüstü tezde bireylerin yaratıcılık performanslarını ölçmek için kullanılmıştır. TYDT, anaokulu seviyesinden üniversite düzeyine kadar olan yaş gruplarında uygulanabilmektedir. Ek bir çalışmayı gerektirmeyen kâğıt kalem testinden ibaret olan bu testin sözel formu ve resim formu bulunmaktadır. Bu formlar birbirinden bağımsız olup yaratıcılığın farklı boyutlarını ölçmektedir. TYDT'de sözel form yedi etkinlik, şekilsel form üç etkinlik olmak üzere toplam on etkinlik yer almaktadır (Sungur, 1997, s.210).

TYDT şekil testi üç etkinlikten oluşturulmuştur. Bu etkinlikler resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgilerdir (tekrarlanmış şekiller). TYDT şekil testi ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik (özgünlük), ayrıntınlık (detaylandırma) boyutları ölçülmektedir. Akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma hemen hemen tüm araştırmacılar tarafından kabul edilmiş yaratıcı düşünme özellikleridir. Yavuz'a göre (1989) bu boyutların her biri aynı zamanda yaratıcılık ölçütleridir. Hiçbir bilim alanında ayrıcalık göstermezler.

Bu özellikler, şu şekilde belirlenebilir:

- Akıcılık; Bireyin konu ile ilgili tamamlayabildiği resimlerin toplam sayısı
- Ayrıntınlık; Cevap niteliğindeki resimlerin ne oranda detaylı ve ayrıntılı çizilebildiği
- Esneklik; Konu ile ilgili resimlerin farklı kategorilerdeki sayısı

- Orijinallik; Kimsenin düşünemediği kadar özgün düşünce içeren resimlerin sayısı anlamına gelmektedir (Stenberg ve Lubart, 1999, s.7)

TYDT'nin şekilsel kısmı, şu etkinliklerden oluşmaktadır:

1. Resim Oluşturma: Tamamlanmamış tek bir şeklin bulunduğu etkinlikte, bu şeklin etrafına ya da içine çeşitli çizimler yapılarak bir kompozisyon (öykü) oluşturulması istenir. Bu etkinlikte öykünün kimsenin düşünemeyeceği kadar ilginç olması önemlidir.

2. Resim Tamamlama: Bu etkinlik on kareden oluşmakta ve her bir karenin içinde, doğru ve eğrilerden oluşan farklı çizimler bulunmaktadır. Öğrenci, yarım bırakılmış bu çizimleri tamamlayarak her birine çeşitli isimler verir. Bu etkinlikte de ilginç ve değişik düşünme önemlidir.

3. Paralel Çizgiler: Otuz çift paralel çizgiden oluşan bir etkinliktir. Bu paralel çizgiler, yapılan çizimlerle tamamlanarak, çeşitli kompozisyonlar oluşturması amaçlanır ve her bir tamamlanmış figüre isim verilir. Figürlerin farklı ve ilgi çekici olması puanlamada önemlidir (Öncü, 1989, s. 135).

1.8 Çocuk ve Hikâye

Hikâye, belli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen gerçeğe uygun bir olayı anlatan ve bir takım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez birkaç sayfa tutan kısa yazılardır (Oğuzkan, 1997, s.92).

Masal gerçek ya da uydurma olayların kelimelerde, hayallerde ve seslerde resmedilme sanatıdır. Masallar eğlence amaçlı, ders öğretiminde ya da ahlaki amaçlı anlatılır. Pellowski masal anlatımının kabul edilebilir bir tanımı için yaptığı girişimlerinde şöyle der: “Masal anlatımı, hikâye anlatım sanatı, şiirde, nazımda canlandırır gibi ya da dinleyiciden önce kişiye izin veren, hikâyeler konuşularak, tekrarlanarak, şarkı söyleyerek, müzikli ya da müziksiz resimli ve diğerleriyle yazılı, sözlü ve mekanik kayıt kaynaklarıyla eşlik edilebilir (Tıngöy, ve diğ., 2006).

Ulusal Masal Anlatım Derneği, “Masal anlatımının seyirci hayallerini ve öğelerini göstermek için dil, seslendirme, fiziksel hareket ve jesti kullanan bir sanattır.” Tanımının ne derecede tanım olduğunu görüştü. Buna ek olarak, masal anlatımının tek bakış açısının masalı tamamlamak ve yeniden yaratmak için belirli görsel hayal gücü ve ayrıntıyı geliştirmek için ana, tek bakışın seyircinin güveni olduğunu ekler (Tingöy, ve diğ., 2006).

Hikâye, hayatta olan veya olacak kanısı veren olayları bir ölçü ile anlatan, hayalde tasarlanan ilgi çekici bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazıdır. Hikâyelerin kişileri azdır, bir tek olay anlatmak amacıyla yazılır. Hikâyeler, hareketten hoşlanan insanın bu isteğini karşılar, insanlara karşı duyulan bu yakınlık duygusunu artırır. Bir an için de olsa, okuyucuyu hayal dünyasında dolaştırır. İnsanın zihin gelişmesini artırır. İnsanlara yüksek ideallerle birlikte geniş bir hayat anlayışı sağlar. Hikâye, üzerinde gerektiği kadar durulmamış kompozisyon türlerinden biridir. Hikâyedeki olay, başlangıçtan sonuca doğru giden bir olayın bir anlık parçasıdır.

Hikâyeler çoğunlukla o bir anlık parça içerisindeki insanı incelemeyi gaye edinirler. Bununla beraber herhangi bir hayvan, bir şey de hikâye konusu olabilir. Bunun için kısa hikâyeler yoğun, dolgun bir nitelik taşımalıdır (<http://www.stu.inonu.edu.tr>).

Çocuklar, hikâye ve romanlarda çeşitli konulara ilişkin olarak çözülmesini gerekli gördükleri birçok sorunların karşılığını, olayların “neden” ve “niçin”nin açıklayan bilgileri, görüş ve yorumları bulabilirler. Hikâye ve romanlar, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir; türlü insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkân sağlar; geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olur. Böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır. Bunun dışında, hikâye ve romanlar çocukların kendi ülkelerindeki insanları geçmişleriyle tanımlarını kolaylaştıracağı gibi onlara başka kıta ve ülkelerde yaşayan insanlar üzerine bilgi ve görüş de kazandırır. Okuma alışkanlığı ve zevkinin gelişmesinde, dolayısıyla boş zamanların yararlı biçimde geçmesinde hikâye ve romanların çocuklar için taşıdığı önemi de belirtmek gerekir (Oğuzkan,1997, s.92–93).

1.8.1 Hikâye Haritası

Günümüze kadar yapılan araştırmalar sonucunda, bellekte hikâyeye ilişkin bir şema olduğu varsayılmış ve bu şemaya uygun hikâye yapıları belirlenmiştir. Hikâye yapısı ya da öykü grameri olarak adlandırılan bu yapı, bir metindeki bölümler, bölümler arası ilişkiler, bölümlerin birbirini nasıl takip ettiği ile ilgilidir. Yani metindeki düzenliliği sağlayan bir sistemdir.

Hikâyedeki düzenliliği sağlayan bu yapı, birçok unsur içermektedir. Hikâyedeki unsurları belirlemek için yapılan araştırmalarda Rumelhart (1975), Mandler ve Johnson (1977), Stein ve Glenn (1979) ve Thorndyke (1977) tarafından hazırlanan dört farklı hikâye yapısı kabul edilmiştir (akt. Akça, 2002, s.11).

Hikâye yapılarındaki ortak unsurlar şunlardır:

1. Hikâyeler bir tema ve konudan oluşur.
2. Hikâyedeki konu, bir ya da bir dizi bölümden oluşur.
3. Tam olarak bir bölüm, ortam ve olaylar serisinden oluşur.
4. Ortam bölümü zaman, yer ve karakterlerden oluşur.
5. Bölümleri oluşturan ilişkili olaylar ise;
 - a. Bir amaç ya da problemi ortaya koyan başlatıcı bir olay,
 - b. Problemi çözmek için yapılan girişimler,
 - c. Amaca ulaşılması ya da problemin çözümlü (Marshall, 1983: akt: Akça, 2002, s.12)

Hikâyelerdeki ortak unsurlar değerlendirildiğinde, genel olarak hikâyeleri meydana getiren elemanlar şunlardır:

1. Sahne ve zaman: Olay nerede ve ne zaman oluyor?
2. Ana ve yardımcı karakterler: Hikâyedeki insanlar, hayvanlar vb.
3. Başlangıç olayı: Olayın, problemin başlangıcı
4. Problem: Hakkında hikâyenin yazıldığı durum
5. Problemi çözmeye girişimleri

6. Sonuç
7. Ana fikir
8. Tepki (Akyol, 1999: akt: Akça, 2002, s.12).

Hikâye elemanlarının farkında olma, öğretmenlerin okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası tartışmalarda önemli yerleri vurgulama ve tartışmada odaklanması gereken noktaları gösterebilmelerini sağlar. Öğrencilerin ise, hikâyelerdeki yapıları bildikleri için, okuma öncesi ve okuma sonrası hikâyeye bilgileriyle ilgili tahmin yapabilme becerilerini geliştirir (Schmitt ve O'Brien, 1986: akt: Akça, 2002, s.15).

Hikâye yapısı, hikâyenin yeniden anlatımında bir rehber olarak kullanılabilmesi gibi, çocukların hikâyeye ile ilgili bilgilerini geliştirmek için de kullanılabilir (Morrow, 1985: akt: Akça, 2002, s.15).

Hikâye grameri üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda hikâye grameri elemanlarına eklemeler yapılmış, bazı araştırmacılar ise hikâyeye grameri elemanlarını görsel bir şema haline getirerek, hikâye haritası adında yeni bir teknik geliştirmişlerdir.

Hikâye haritası, hikâyenin bölümlerinin birbiriyle ilişkisini gösteren ve hikâyenin temel elemanlarını şemalarla verildiği bir yapıdır.

Hikâye haritasının elemanları şunlardır:

- 1.Karakterler: Olayda yer alan kişi ya da hayvanlar.
- 2.Yer: Olayın geçtiği yer.
- 3.Zaman: Olayın meydana geldiği zaman.
- 4.Olay: Hikâyede neler olduğu.
- 5.Ana fikir: Hikâyeden çıkarılan sonuç.

Hikâye haritası, öğrencilere hikâyeyi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışma yapma imkânı verir. Hikâye haritası okuma sonrasında uygulanarak öğrencilerin okuduğunu anlamalarına olumlu etki yaratabilir. Hikâye haritası yöntemi okuma öncesinde

ya da okuma sonrasında uygulansa da burada amaç, öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan öğrencilerin zihninde hikâye elemanlarıyla bir hikâye yapısı oluşturmak ve hikâye ya da okunan metni anlamayı sağlayacak yapılar sağlamaktır.

1.9 İlgili Araştırmalar

Güney, 2003, “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Duru Çalışması” adlı tezinde Öykü Tabanlı Öğrenme yaklaşımını tanıtmış ve bu yaklaşımın Sosyal Bilgiler dersindeki örnek uygulamasında ortaya çıkan sonuçları değerlendirmiştir. Araştırmayı, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinde uygulamıştır.

Güney, uygulama sonucunda şu sonuçlara varmıştır;

Gruplama: Öğrenciler kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Öğrenciler yanlışlarını görme imkânı bulmaktadır. Grup çalışması, öğrencilere farklı bakış açıları kazanmaktadır. Değişik fikirlerin ortaya çıkmasına ve daha yaratıcı çalışmaların yapılmasına yardımcı olmaktadır. Grup bilinci kazanan öğrenciler birbirlerinin eksiklerini gidermek için çeşitli desteklerde bulunmaktadırlar.

Araştırma: Yapılan uygulamada araştırma yapmak öğrencilerin derse olan motivasyonunu arttırdığı görülmüştür. Öğrenciler araştırma yaparak, derslerin daha zevkli geçtiğini belirtmişlerdir.

Maket ve kuklalar: Öğrencilerden alınan görüşlere göre, öğrenilen bilgilerin çeşitli maketler vasıtasıyla somutlaştırılması ve bunlar üzerinde çalışılması, onlara son derece önemli geldiği görülmüştür. Bazı öğrencilere göre yaptıkları maketlerin bilişsel öğrenmelerine katkısı olmuştur ve ders sürecinde motivasyonu arttırmıştır.

Sergi: Yapılan araştırmaların sergilenmesinin, öğrencilerin heyecanlanmalarına yol açtığı ve isteklerini arttırdığı gözlenmiştir. Özellikle ailelere sergilenecek çalışmalarını bitirebilmek, öğrenciler açısından önemli görülmüştür.

Diğer: süreç içerisinde yapılan çalışmalar, öğrencilerin birbirleriyle olumlu tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunmuş ve sınıf içerisindeki yardımlaşma artmıştır. Araştırılacak soruların belli olması, grupların çalışmalarını tamamladıklarında bir sonraki soruya geçebilmelerine olanak sağlamak ve bu şekilde bireysel hızları ile öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Sınıfa getirilen teknolojik araç ve gereçlerin, öğrencilerin derse olan motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür. Öğrencilerden alınan görüşlere göre, süreç sonunda sınav yapılmayıp yerine portfolyo dosya değerlendirme tekniğinin kullanılması, onları oldukça rahatlatmıştır.

Şimşek, 2000, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (Stroytelling) Kullanımı” adlı araştırmasında, ilköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yöntemi ve düz anlatım yönteminin öğrenci erişilerine etkisini incelemiştir.

Araştırma sonucunda, hikâye anlatım yönteminin ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularında; bilgi, kavrama düzeyleri ile toplam öğrenci erişilerinde düz anlatım yöntemine göre daha başarılı oldukları bulgulanmıştır.

Zembat ve Zülfikar, 2006, yaptıkları araştırma ile okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerini uygularken kullanmayı tercih ettikleri yöntemlerin neler olduğunu belirlemiş ve bu yöntemleri uygulamada kullanmalarına ilişkin sonuçları değerlendirmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin yaş, öğrenim durumu ve hizmet süresi değışkenleri ile sohbet, hikâye etkinliklerinde kullandıkları yöntem çeşitleri arasında ilişki bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin sohbet etkinlikleri sırasında kullandıkları anlatım, soru cevap, problem çözme, gösteri, rol oynama, gezi, örnek olay, oyun yöntemleri ile resmi ve özel okullarda çalışıyor olmaları arasında da ilişki bulunmamıştır.

Çalışkan, 2005, tezinde ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Çözümlemeli Öykü” yönteminin öğrenci başarısına etkisini ölçmüştür. Araştırmanın sonucuna göre aktif öğrenme yöntemlerinden “Çözümlemeli Öykü” yönteminin uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Bozkurt, 2005, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırma, ‘son-test ölçümlü’ desen kullanılarak, 17’si deney, 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 denek ile yapılmıştır. Önceden seçilmiş yedi hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini saptamak amacıyla, her iki gruba da 16 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Analiz sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Koçak, 2004, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Osmanlı Devleti’nin XIX. Ve XX. Yüzyıllarının Öğretiminde Hatıra Ve Hikâyelerin Kullanılması” konulu araştırmasında, Sosyal Bilgiler dersinde bir materyal olarak tarihi hikâyelerin kullanabileceğini örneklerle ortaya koymuştur. Bu yöntemin kullanılması ile Sosyal Bilgiler tarih konularında öğrencilerin bilgi ve kavrama seviyesinin yüksek olduğu anketle ortaya çıkmıştır.

Akça, 2002, “Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi” konulu araştırmasında 22’si deney, 22’si kontrol grubuna ait olmak üzere 44 denek üzerinde son-test ölçümlü deseni kullanmıştır ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Hikâye haritası yönteminin, hikâyenin ana fikrini bulmada, diğer hikâye elemanlarına göre daha zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş, 2000, “Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan, Öykü Yazma Programı’nın öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Tekgöz, 2005, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde, edebiyat temelli öğretim yöntemini ders aracı olarak kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisini belirlemiştir.

Yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarısında deney grubu lehine anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır.
2. Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun kalıcılık testinde deney grubu lehine anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır.
3. Öğrenci Görüşü Anketi analizi; edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretim yönteminin ders aracı olarak kullanıldığı sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, okuma alışkanlığını etkilediği, derse katılımını, konular arasında ilişkili bağlantıları, öğrenileni zihinde canlandırmayı, rahat bir anlatımı, öğrenileni kolay hatırlamayı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Hazar Çay, 2006 “Masalsı Olgularla Zenginleştirilmiş Kısa Öykülerin İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Derslerindeki Fen Kavramlarının Öğretimine Etkisi” adlı tezini Manisa

ili Demirci kırsalında yer alan Minnetler İlköğretim Okulu 2. sınıf öğrencilerinde uygulamıştır Verilere dayanarak ortaya konulan sonuçlar şunlardır:

1. Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu ile Masalsı Olgularla Zenginleştirilmiş Kısa Öyküler Yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testlerine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık vardır. Masalsı Olgularla Zenginleştirilmiş Kısa Öyküler Yöntemi ile işlenen derslerde deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri yükselmiştir.
2. Masalsı Olgularla Zenginleştirilmiş Kısa Öyküler Yöntemi deney grubu öğrencilerinin dil gelişimleri, düşünce gelişimleri ve düşüncelerini ifade etmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Çocuklar, içinde buldukları bilişsel gelişim dönemleri, zekâ düzeyleri, ilgileri ve ihtiyaçlarıyla yetişkinlerden farklı bir dünyaya ve fikirlere sahiptir. Çocuklar, çevresindeki olayları algılamada ve bilgileri edinmede zihinsel gelişimleri, zekâ düzeyleri, ilgileri ve ihtiyaçları önemli yer tutar.

Bilgi tüketen değil bilgi üreten, bilgiyi sorgulayan, araştıran, yaratıcı fikirler sunan, kendine güvenen ve kendini özgürce ifade eden bireyler yetiştirmek için eğitimdeki yenilikler takip edilerek ortaya çıkan öğrenme yaklaşımları değerlendirilerek uygulanabilirliği için araştırmalar yapılmalıdır.

Çocukların ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, araştırma, doğru iletişim kurma, karar verme, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem, mekan algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, empati ve Türkçeyi güzel ve etkili kullanma becerilerini kazanması istenir. Bu becerilerin daha fazla kazandırılması için öğrencilerin sürece aktif katılımının olduğu, süreci öğrencilerin etkileyebildiği ve öğrencilerin öğrenmekten zevk aldığı yaklaşımların uygulanması gerekmektedir.

Masallar, öyküler, hikâyeler her yaşta çocukların ilgisini çeken ve dinlemekten zevk aldıkları edebi ürünlerdir. Bu edebi ürünlerin öğretim materyali olarak kullanılmasıyla öğrenenlerin ilgileri çekilerek, öğrencilerin sürece aktif olarak katılması sağlanabilir.

Edebi ürünlerin ders sürecine katılmasıyla, öğrenci kendini kahramanın yerine koyarak onunla beraber olayların içinde yer almaktadır. Bu olayları öğrenme ortamına katarak öğrencilerin üzerinde çalışacakları bir yapı sağlanabilir. İşte burada Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın amacı “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Akademik Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi”ni ortaya koymaktır.

2.1 Problem

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi var mıdır? sorusuna dayanarak aşağıdaki alt problemler hazırlanmıştır:

2.2.1 Alt Problemler

Uygulamaya ilişkin alt problemler

1. Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı sınıf ortamında nasıl uygulanmaktadır?

Akademik başarı ile ilgili alt problemler

1. ÖTÖY'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında denel işlem sonrası akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. ÖTÖY'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi ve denel işlem sonrası akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Geleneksel Öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi ve denel işlem sonrası akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yaratıcılık ile ilgili alt problemler

1. ÖTÖY'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında denel işlem sonrası Torrance Yaratıcı Düşünme Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. ÖTÖY'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi ve denel işlem sonrası Torrance Yaratıcı Düşünme Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Geleneksel Öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi ve denel işlem sonrası Torrance Yaratıcı Düşünme Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.2 Araştırmanın Önemi

Bilgi sürekli artmakta ve değişmektedir. Öğrencilerin bilgilerin hepsini öğrenmesini beklemek mümkün değildir. Öğrencilere bilgiyi doğrudan vermek yerine bilgiye ulaşma yolları öğretilmelidir. Öğrencileri derslerde aktif hale getiren yaklaşımların derslerde kullanılması beklenen bir durumdur.

Sosyal Bilgiler dersinin çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir yeri vardır. Öğrenci bu derste pasif olmamalıdır. Sosyal Bilgiler dersi ezberlenerek öğretilbilecek veya öğrenilebilecek bir ders değildir. Bu derste öğrencilerin bilgiyi nereden, nasıl bulacaklarını ve bu bilginin işlerine nasıl yarayacağını bilmelerini öğretmek, öğrencilerin aktif katılımı sağlanabilir. Öğrenci yaparak yaşayarak, bilgiyi kendi içinde yapılandırarak öğrenirse anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirecektir. Böylece öğrencilere verilen öğretim daha kalıcı olacaktır.

Bu çalışmanın sonucunda elde edilecek verilerle;

- ÖTÖY ile öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile gerçek yaşam arasında bağ kurmalarının sağlanması,
- Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmesi,
- ÖTÖY ile öğrencilere hangi bilgiyi nerede, nasıl arayacaklarını ve hangi bilgilerin işlerine yarayacağını bulabilmeleri,
- ÖTÖY ile öğrencilerin problemi görüp, probleme çözüm önerileri getirebilmesi,
- ÖTÖY ile derslerin sadece ders kitaplarına bağlı kalmaması, edebi ürünlerin de kullanılarak bilgilerin farklı kaynaklardan elde edilebilmesi,
- Öğrencilere bilgiye farklı kaynaklardan ulaşma fırsatı sağlanması,
- ÖTÖY ile derslerde hazırlanan maketler ve haritalarla öğrencilerin dersi görselleştirmesi böylece öğrenmelerinin kalıcı olmasının sağlanması umulmaktadır.

2.3 Sayıtlılar

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eşleştirmesiyle ilgili işlemler sırasında gözden kaçan unsurların, araştırma bulgu ve yorumlarını etkilemeyecek düzeyde kaldığı varsayılmaktadır.
2. Gruplara uygulanan yöntemlerin karşılaştırılmasında kullanılan başarı testi ve yaratıcılık testini yanıtlarken deneklerin gerçek beceri, duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama süreci boyunca birbirlerini etkilemedikleri varsayılmaktadır.

2.4 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Manisa ili, Demirci ilçesi, Borlu Gazi İlköğretim Okulu 5-A ve 5-B sınıfları ile sınırlıdır.
3. Araştırma, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Hepimizin Dünyası” ünitesi ile sınırlıdır.

2.5 Tanımlar:

Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenme sürecinin ayrıntılı bir zaman dilimine ayrılarak sıraya konulması, sürece bir hikâye ile başlanarak, sürece karakterlerin katıldığı ve çözümlenmek için gerçek problemlerin sunulduğu disiplinler arası öğrenme süreci.

Akademik Başarı: Derslerde gerçekleştirilen ve öğretmence değerlendirilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesidir. Öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişimleridir.

Yaratıcılık: Her bireyde olan ve insanın yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenek, her alanı içine alan süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimidir.

Kısaltmalar

ÖTÖY: Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

4. YÖNTEM

Bu araştırmada ön test, son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel yaklaşım, deney ve kontrol grupları diye adlandırılan iki farklı grubun belirlenmesiyle, deney grubunun işleme tabi tutulmasından sonra elde edilen sonuçların her iki gruba karşılaştırılması sonucu elde edilen bir yöntemdir (Ekiz, 2003).

Deney ve kontrol grupları öğrencilerin cinsiyetlerine ve akademik başarı ön test, Torrance yaratıcı düşünme testi ön test puanlarına bakılarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda dokuz erkek, dokuz kız öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları cinsiyet bakımından eşittir. Deneysel yaklaşımın genel özelliklerinden biri bağımsız değişkenlerin kontrol edilmesidir. Bu araştırmada deney grubu üzerinde etkisi araştırılan “Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” kontrol altına alınmıştır. Araştırmada test edilecek özellikler çalışmanın amacına uygun olarak belirlenmiş; öğrenme ortamı ve konu

derse uygun olarak düzenlenmiş ve öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkılarak araştırma uygulanmıştır.

Deney grubuna Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğrenme yöntemleri uygulanmıştır. Her iki grupta da akademik başarı ve yaratıcılık bağımlı değişkenler olarak gözlenmiş, ön test, son test puanları kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 1’de araştırma deseni gösterilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön Testler	Denel İşlem	Son Testler
Deney Grubu	Akademik Başarı testi Torrance Yaratıcı Düşüne Testi	ÖTÖY	Akademik Başarı testi Torrance Yaratıcı Düşüne Testi
Kontrol Grubu	Akademik Başarı testi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı	Akademik Başarı testi Torrance Yaratıcı Düşüne Testi

3.1 Denekler

Bu araştırma örneklemini, 2006–2007 eğitim öğretim yılı 2. döneminde, Manisa ili, Demirci ilçesi, Borlu Kasabası, Borlu Gazi İlköğretim Okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada deney (N=18) ve kontrol (N=18) grupları olmak üzere iki grup ile çalışılmıştır. Seçilen grupların denklikleri; sınıf mevcudu, cinsiyet, akademik başarı ön test, Torrance Yaratıcı Düşünme ön test yapılarak belirlenmiştir.

Tablo 2’de denel işlem öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf mevcudu analizi gösterilmektedir.

Tablo 2: Denel İşlem Öncesi Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Sınıf Mevcudu Analizi

Grubu	Kız	Erkek	Toplam
Deney	9	9	18
Kontrol	9	9	18
Toplam	18	18	36

Araştırmada deney grubunda 9 kız ve 9 erkek olmak üzere toplam 18 öğrenci, kontrol grubunda 9 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 18 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları cinsiyet ve sınıf mevcudları bakımından denktir.

3.2 Veri Toplama

Araştırmada örnekleme oluşturan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi “Hepimizin Dünyası” ünitesindeki akademik başarı ve yaratıcılıklarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından başarı testi hazırlanmış ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin şekilsel kısmı uygulanmıştır.

3.2.1 Başarı testi

Başarı testi “Hepimizin Dünyası” ünitesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin edinecekleri kazanımları içermektedir. Başarı testi ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programındaki amaç ve hedefler göz önüne alınarak, araştırmacı tarafından

hazırlanmıştır. Başarı testi 24 sorudan oluşmuştur. Başarı testinin puanlanması 96 puan üzerinden yapılmış ve her soru 4 puan olarak belirlenmiştir. Başarı testi sonuçlarının karşılaştırılması ile grupların akademik başarıları değerlendirilmiştir. Başarı testi Ek 3'dedir.

3.2.2 Yaratıcılık Testi

Yaratıcılık testi deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden şekilsel formu kullanılmıştır. Şekillerle “Hepimizin Dünyası” ünitesinde edinilen bilgilerle, resim tamamlama, öykü oluşturma ve kompozisyon oluşturmaları istenmiştir. Yaratıcı düşünme testi akıcılık, ayrıntınlık, esneklik ve orijinallik özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Yaratıcılık testi 80 puan üzerinden değerlendirilmiş ve her kriter için en yüksek puan 5, en düşük puan 1 olarak belirlenmiştir. Testin uygulanması için, denel işlem öncesi ve denel işlem sonrası 45 dakikalık sürede uygulanmıştır. Yaratıcılık testi Ek 4'dedir.

TYDT şekil testi üç etkinlikten oluşturulmuştur. Bu etkinlikler resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgilerdir (tekrarlanmış şekiller). TYDT şekil testi ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik (özgünlük), ayrıntınlık (detaylandırma) boyutları ölçülmektedir.

TYDT'nin şekilsel kısmı, şu etkinliklerden oluşmaktadır:

1. Resim Oluşturma: Tamamlanmamış tek bir şeklin bulunduğu etkinlikte, bu şeklin etrafına ya da içine çeşitli çizimler yapılarak bir kompozisyon (öykü) oluşturulması istenir. Bu etkinlikte öykünün kimsenin düşünemeyeceği kadar ilginç olması önemlidir.
2. Resim Tamamlama: Bu etkinlik on kareden oluşmakta ve her bir karenin içinde, doğru ve eğrilerden oluşan farklı çizimler bulunmaktadır. Öğrenci, yarım bırakılmış bu çizimleri tamamlayarak her birine çeşitli isimler verir. Bu etkinlikte de ilginç ve değişik düşünme önemlidir.

3. Paralel Çizgiler: Otuz çift paralel çizgiden oluşan bir etkinliktir. Bu paralel çizgiler, yapılan çizimlerle tamamlanarak, çeşitli kompozisyonlar oluşturması amaçlanır ve her bir tamamlanmış figüre isim verilir. Figürlerin farklı ve ilgi çekici olması puanlamada önemlidir (Öncü, 1989, 135).

3.3 Veri Analizi

Araştırmada, öğrencilere uygulanan başarı testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden elde edilen veriler SPSS (Statistical Programme Social Science) 11 paket programı ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar (Independent – samples t test) t testi, grupların kendi içinde, araştırma ön test ve son test sonuçları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar (Paired Samples Test) t testi uygulanmıştır.

Başarı testi ön ve son test, Torrance yaratıcı düşünme testi ön ve son test verileri değerlendirilerek deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, yaratıcılıkları Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının başarıya ve yaratıcılığa etkisi değerlendirilerek, elde edilen veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3’de deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı ön test puanları gösterilmektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Akademik Başarı Ön Test Puanları

Denek No	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1	44	56
2	40	32
3	24	40
4	52	36
5	24	32
6	24	32
7	16	48
8	28	20
9	48	36
10	36	40
11	40	28
12	28	32
13	36	24
14	32	40
15	12	24
16	32	44
17	32	28
18	48	28

Tablo 4’de denel işlem öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4: Denel İşlem Öncesi Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analiz Sonuçları

Akademik başarı ön testi								
Grup	N	– X	SS	Levene’s test		sd	t	p
				F	Sgn			
Deney	18	33,1111	11,04477	,693	,411	34	-,395	,695
Kontrol	18	34,4444	9,11510					

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. $[t(34) = -,395, p > ,05]$. Bunu destekleyen ortalama deney grubunda $\bar{X} = 33,11$ kontrol grubunda $\bar{X} = 34,4444$ ’tür. Denel işlem öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki grubun da denel işlem öncesi başarı düzeylerinin denk olduğu söylenebilir.

Tablo 5’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin torrance yaratıcı düşünme testi ön test puanları gösterilmektedir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Ön Test Puanları

Denek No	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1	16	16
2	20	20
3	20	20
4	20	16
5	20	20
6	16	20
7	20	24
8	20	20
9	16	20
10	16	16
11	20	20
12	20	16
13	16	16
14	16	20
15	16	16
16	20	20
17	20	20
18	16	16

Tablo 6’da denel işlem öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin torrance yaratıcı düşünme testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 6: Denel İşlem Öncesi Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analiz Sonuçları

Torrance Yaratıcı Düşünme Ön Testi								
Grup	N	– X	SS	Levene’s test		sd	t	p
				F	Sgn			
Deney	18	18,2222	2,04524	,153	,698	34	-,601	,552
Kontrol	18	18,6667	2,37635					

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerini Torrance yaratıcı düşünme testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. [$t(34) = ,601$, $p > ,05$]. Bunu destekleyen ortalama deney grubunda $\bar{X} = 18,22$, kontrol grubunda $\bar{X} = 18,66$ ’dır. Denel işlem öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur. Her iki grubun da denel işlem öncesi yaratıcılık açısından denk oldukları söylenebilir.

3.4 Denel İşlem

Araştırmanın denel işlemi şu aşamalardan oluşmaktadır:

3.5 Hikâyenin Yazılması

Hikâye ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi “Hepimizin Dünyası” ünitesinin kazanımlarına, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ve ÖTÖY’na uygun bir yapı sağlanarak araştırmacı tarafından yazılmıştır. Hikâye Ek 1’dedir.

3.6 Derslerin İşlenişi

ÖTÖY'nın uygulandığı deney grubunda derslerin işlenişi “ÖTÖY sınıf ortamında nasıl uygulanmaktadır?” sorusuna cevap vermek için anlatılmıştır.

Uygulama Yapılan Okulun Özellikleri

Uygulamanın yapıldığı sınıf Manisa ili, Demirci ilçesi Borlu kasabası sınırları içerisinde yer almaktadır. Uygulamanın yapıldığı ilköğretim okulu öğrencileri Demirci'ye bağlı 14 köyden taşınmalı olarak gelmektedir. Okul, Borlu kasabasının yaklaşık 750m dışında yer almaktadır. Okul, tam gün eğitim öğretim veren bir ilköğretim okuludur. Okul 2 katlıdır. Dersler sabah saat 09.00'da başlar 15.05'de sona erer. Okul taşınmalı olmasından dolayı öğrencilerin öğle yemekleri Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından karşılanmaktadır. Okulun yemekhanesi bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrenciler yemeklerini sınıflarda yemektir. Öğrenci velileri genellikle, çiftçi, geçici işçi ya da dışarıda fabrikalarda çalışanlar ve ev hanımları oluşturmaktadır. Öğrenci velilerinin ekonomik gelir düzeyleri düşüktür. Öğrencilerin anne ve babaları genelde ilkokul mezunudur.

Uygulama Yapılan Sınıfın Özellikleri

Uygulamanın yapıldığı deney ve kontrol grubu ilköğretim 5. sınıf düzeyindedir. Deney grubu ve kontrol grubu 18'er öğrenciden oluşmaktadır. İngilizce ve görsel sanatlar dersleri branş öğretmenleri, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sanat Etkinlikleri, Spor Etkinlikleri, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi, Müzik Ve Beden Eğitimi dersleri sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Okul iki katlıdır. Deney ve kontrol grubu okulun ikinci katında yer almaktadır.

Sınıf Ortamı

Deney grubu öğrencileri, öykü tabanlı öğretim yöntemine uygun, grup çalışmalarını rahatça yapabilecekleri bir biçimde gruplar halinde oturdular. Öğrenciler üçerli altı grup oluşturdular. Oturma düzeni üçerli altı grup şeklinde düzenlendi. Bu şekilde gruplar arasında sayı bakımından eşitlik sağlandı. Gruplar iki karşılıklı tekli masa ve bir tekli masadan oluştu. Böylece grup elemanlarının rahatlıkla iletişim sağlayabileceği ortam

hazırlanmış oldu. Gruplar tahtayı rahatlıkla görebilecek ve yeterli ışık alabilecek durumdadır. Sınıfa öğrencilerin araştırmalarını yapabilmeleri için, tüm grupların rahatça kullanabileceği yere internet bağlantılı bilgisayar yerleştirilmiştir.

Öğrenci Özellikleri

Öğrencilerin tamamı 5. sınıf öğrencisi olup üç dönemdir Sosyal Bilgiler dersini aynı öğretmenden (araştırmacıdan) almaktadırlar. Öğrencilerin 9'u kız, 9'u erkektir. Öğrencilerin tamamı 1996 doğumlu olup uygulama esnasında 10–11 yaş civarındadır. Öğrencilerin tamamı taşınmalı olup, sekiz farklı köylerden gelmektedirler.

Planlama

Süreç planlaması yapılırken okul müdürü, 5. sınıf kontrol grubu öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Planlama aşamasında belirlenen ünitenin genel amacı ve kazanımları, MEB 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programındaki kazanımlar incelenerek, ÖTÖY'nin karakteristik özelliklerini içerecek şekilde tekrar düzenlenmiştir.

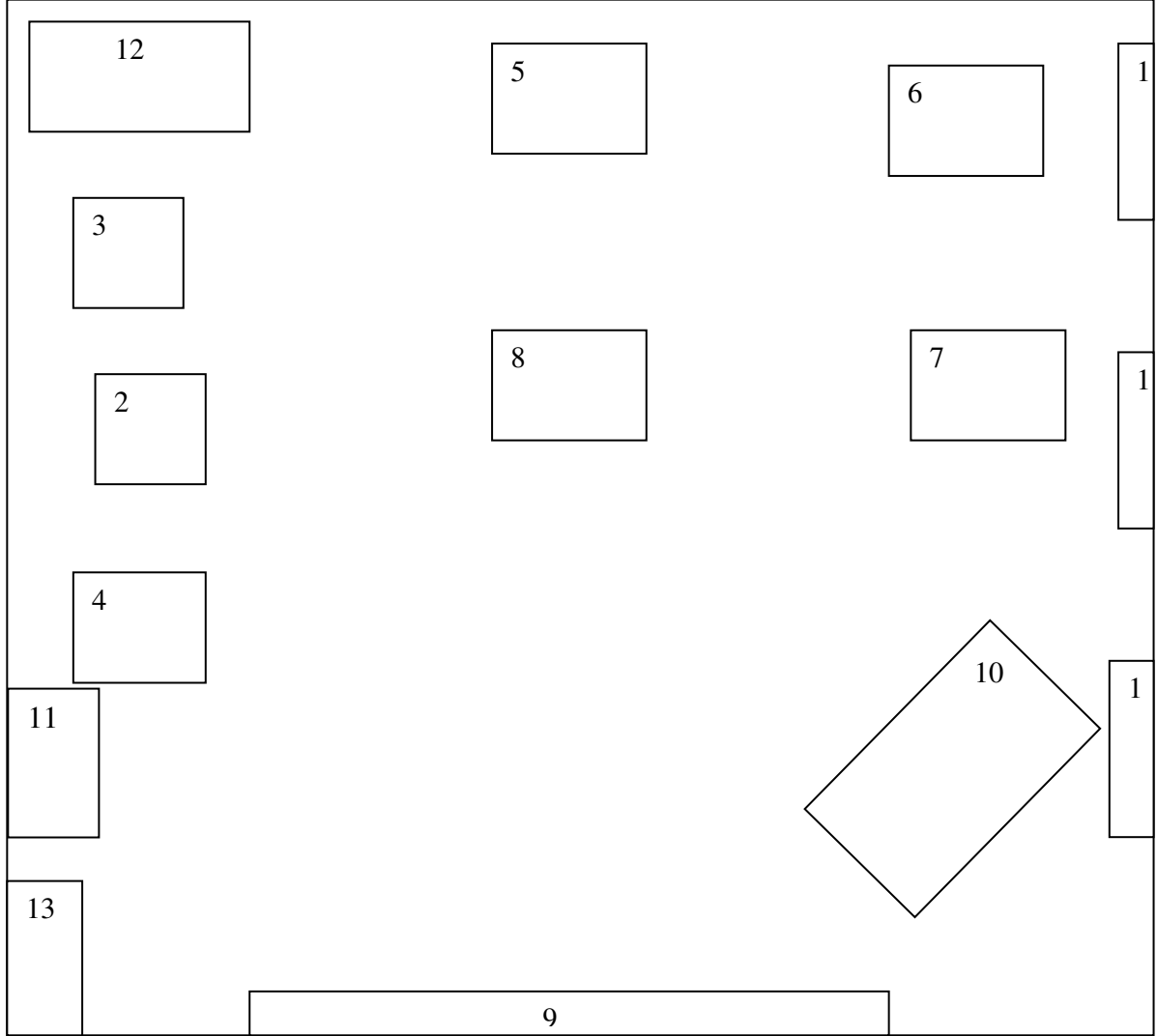
Süreç boyunca her bir kazanıma yönelik anahtar sorular belirlenmiştir. Anahtar soruları cevaplamaya yönlendirecek etkinlikler belirlenerek sınıf panosuna asılmış ve sınıf bilgisayarına kaydedilmiştir. Böylece öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri ve etkinliklere katılmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirirken yapılacak en uygun çalışma şekilleri belirlenmiştir. Süreç boyunca kullanılacak araç gereçler önceden belirlenerek plan içerisine yerleştirilmiştir.

Zamanlama

Yapılan uygulama 5. sınıf Sosyal Bilgiler ünitelerinden “Hepimizin Dünyası” ünitesi içinde uygulanmıştır. Uygulama yapılan okulda ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi için ayrılan haftalık süre 3 ders saatidir. Ancak yöntemin uygulanması uzun zaman alacağı için 2 saatlik Sanat Etkinlikleri dersinin ilgili kazanımlarını da içine alacak şekilde Sosyal Bilgiler dersine eklenmiştir. Bu durumda haftalık ders saati deney ve kontrol gurubu için 5 ders saati olmuştur. Zamanlama aşağıdaki gibi olmuştur:

Pazartesi: 2 ders saati, Salı: 1 ders saati, Perşembe: 1 ders saati, Cuma: 1 ders saati
Şema 3'de deney grubunun oturma düzeni gösterilmektedir.

Şema 3: Oturma Düzeni



- 1: Pencere
- 2: Bilgisayar masası
- 3: Türkiye grubu
- 4: Brezilya grubu
- 5: Mısır grubu

- 6: Japonya grubu
- 7: Özbekistan grubu
- 8: Almanya grubu
- 9: Yazı tahtası
- 10: Öğretmen masası

- 11: Ayşe kuklası
- 12: Öğrenci dolabı
- 13: Kapı

“ÖTÖY sınıf ortamında nasıl uygulanmaktadır?” alt problemine cevap aramak için derslerde öğrencilerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

1. DERS

Tarih: 02.04.2007

Süre: 40’+40’

Sınıf: 5/ B

Ders: Sosyal Bilgiler

Konu: “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâye

Kazanım 1: “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyeyi bilir.

Öğrenciler sınıfta u düzeni şeklinde oturmaktaydı, öğretmeni ve tahtayı rahatça görebilecek durumdaydılar. Öğretmen ÖTÖY’nin öğelerinden anahtar sorularla derse başladı. Öğrencilere “Yurt dışına giden var mı? En çok hangi ülkeyi görmek isterdiniz? Yabancı ülkelerden arkadaşlarınızın olmasını ister miydiniz? Hangi ülkelerden arkadaşlarınız olmasını isterdiniz? Neden?”sorularını sorarak öğrencilerin bildiklerinden ve hayal güçlerinden yola çıkmıştır.

Öğretmen, öğrencilere yeni bir üniteye başlayacaklarını ve bu üniteye bir hikâye ile başlayıp bu hikâyeyle üniteyi bitireceklerini söyledi. Öğretmen öğrencilere bu üniteye çok eğleneceklerini ve yeni bilgiler öğrenip, öğreteceklerini belirtti. Öğrenciler üniteyle ilgili şu soruları sordu:

Tuğba: Biz nasıl öğreteceğiz öğretmenim?

Öğretmen: Önce siz öğreneceksiniz, sonra da birbirinize öğreteceksiniz. Ünite boyunca öğrenmek için araştırma yapacaksınız ve edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşacaksınız. Böylece hem öğrenecek hem de öğreteceksiniz.

Öğrenciler üniteye araştırma yaparak öğreneceklerini ve arkadaşlarına sunacaklarını öğrenince çok sevindiler.

Mehmet: Öğretmenim, hikâyeyi kim yazdı?

Öğretmen: Hikâyeyi ben yazdım.

İlker: Öğretmenim, bu araştırmaları bireysel mi, grup olarak mı yapacağız?

Öğretmen: Evet, bu ünitemizi oluşturacağımız gruplarla işleyeceğiz.

Öğretmen öğrencilere hikâyeyi okuyacağını ve dinlemek için hazırlanmalarını söyledi. Öğrencilere hikâyeyi dikkatlice dinlemelerini, hikâyede geçen karaktere, yerlere, zamana ve olaylara dikkat etmelerini söyledi. Öğretmen hikâyeyi okumaya başladı. Öğrenciler hikâyeyi dikkatlice dinledi. Hikâye çok uzun olmadığı için öğrenciler sıkılmadan ve dikkatleri dağılmadan dinledi. Bell, bir öykü temasının kullanışlı olması için kısa ve öz, fakat aynı zamanda süreci etkili kılacak bütün öğeleri içermesi gerektiğini belirtir.

ÖTÖY içerisinde yapılandırmacılık yaklaşımın benimsenmesiyle ilgili şu görüşler vardır:

—Bilinen, tanınan ön bilgiler ve deneyimler kullanıldığı için, öğrenciler süreç boyunca, kendilerini “tanıdık, bildik alanda” çalıştıklarını hissederler. Pratik çözümler ve çalışma ortamları aracılığı ile yeni deneyim ve yeni bilgi edinmenin temelini oluşturur. Eğitim süresinin bütün kısımlarında, öğrencilerin ilişki kurabileceği zaman, mekân ve karakterlerle çalışırlar (Mosegaard, 2003).

ÖTÖY çıkış noktası olarak öğrencinin zihninde önceden var olan bilgiyi alıyor. Yapısını da öğrenciler, öğrenci ile öğretmen arasındaki duygulara, yaratıcılığa, hayal gücüne, üretme isteği üzerine kuruyor. Yaklaşımına göre bilgi, önceki bilginin üzerine yenilerinin eklenmesiyle elde edilir. Böylece öğrenci kendi öğrenmesine etkin olarak katılır ve kendi öğrenmesinden sorumludur.

Hikâyenin okunması yaklaşık 15 dakika sürdü. Hikâye okunurken hikâyenin belirli yerlerinde kesilerek öğrencilere sorular soruldu. Öğrencilerin tahminleri alındı ve hikâye üzerinde dikkatleri toplandı. Hikâye okunurken yarıda kesilerek öğrencilere sorulan sorular şunlardır:

1. Neden cadde ve sokaklar bayraklar ve Atatürk resimleriyle süslenmiştir?
2. Sizce Ayşe'nin sınıfına hangi ülkelerden misafirler gelmiştir?
3. Sizce misafirlerle gezdirecekleri ilk yer neresidir?
4. Sizce Ayşe'nin evine kim misafir olmuştur?
5. Sizce bundan sonra ne olmuştur?

Hikâye okunurken öğrencilere sorulan bu sorularla beyin fırtınası yapılarak öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmaları sağlandı. Hikâye okunurken öğrencilere anlamadıkları kelimeleri ve soruları sormaları söylendi. Hikâye, öğrencilerin daha iyi anlaması ve hikâyede bütünlük sağlanması için kesilmeden bir kez daha okundu. Hikâye sınıf panosuna asıldı ve sınıf bilgisayarına kaydedildi.

Yorum

Üniteye bir hikâye ile başlanması öğrencilerin tüm ünite boyunca oluşturacakları araştırma ve sürecin yapısını oluşturdu. Böylece ÖTÖY'nin en önemli ilkelerinden biri olan süreç içinde zaman, mekân ve karakter bağıntısının kurulmasını sağlayacak yapı oluşturulmuş oldu. Erturan ve Zembat yaptıkları bir çalışmada, hikâye anlatımının birçok soruyu içermesi, hikâyenin çocuk tarafından daha iyi kavranması ve onu düşünmeye sevk etmesi açısından etkili olduğunu saptamıştır (akt., Zembat ve Zülfikar, 2006, 589–601).

Anahtar soruları hazırlayarak mantıklı bir hikâyenin en önemli basamağı oluşturulmuş olur. En iyi kaynaklardan biri, sınıfta öğrencilerin kafasında var olan bilgidir. Anahtar sorularla öğrenciler, var olan bilgilerini paylaşmaları için cesaretlendirilir. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini, ne öğrenmeleri gerektiği fikrini bağlayarak yapılanmayı sağlar. Öğretmen öğrencilerin yapacağı tüm etkinlikleri planlar, öğrenciler kendilerini hikâyenin sahibi hissederler.

Öykü, insan yaşantılarının merkezi bir parçasıdır. Yüzyıllardan beri tarihimiz, dilimiz, dinimiz, mirasımız nesilden nesile öyküler yoluyla aktarılıyor. Dünyamızı ve insanların kültürlerini anlamak için bizi aydınlatan hikâyelere bakılmaktadır. Öyküler, çocuklar için öğretmeye çalışılan tahmin edilebilir, doğrusal ve anlamlı bir yapı sağlamaktadır. ÖTÖY'nin bu ilkesi, gerekli programı, gerçek hayatı yakından yansıtacak şekilde öğretmek için kullanılmaktadır (Bell, 1994).

Programın bütünleşmesine yeni bir yaklaşım olan ÖTÖY, öykü teması adında bir çalışma başlığıyla programda bağıntı sistemi için bir metin yaratır. Öykü teması başlığında gerekli olan elemanlar; sahne, karakter ve olaylardır. İyi anlatılan öykü programdaki bağlantılar için mantık ve yapı sağlar (Bell, 1994).

Amaç belirlendikten sonra, öğretmen öğrencilerin bilgiyi bulup gün yüzüne çıkaracakları, üzerinde tartışıp, soru sorabilecekleri bir öykü teması oluşturur. Bu tema tarihi bir olay, uydurma bir öykü, bir durum ya da günün herhangi bir kesiti olabilir (Meldgaard, 1994, s.21-28).

Hikâye okunurken öğrencilere sorular sorulması, öğrencilerin hikâye boyunca dikkatlerini çekmeyi ve öğrencilerin hikâye hakkında tahminlerde bulunmasını sağladı. Böylece bu sorularla öğrencilerin fikirleri ortaya çıkmaktadır. ÖTÖY'nin takdir ilkesi gerçekleştirildi. Yani öğrencilere hikâyenin belirli kısımlarında hikâye kesilerek sorulan sorularla, öğrencilerin “Bundan sonra ne olacak?” diye merak etmeleri ve öykünün her bölümünü dikkatle takip etmelerini sağladı. Böylece kendilerini sürece kattılar ve öykünün gelişmesine istekli olarak katıldılar.

2. DERS

Tarih: 03.04.2007

Süre: 10'

Sınıf: 5/ B

Ders: Sosyal Bilgiler

Konu: Grupların oluşturulması

Kazanım: Araştıracağı ülke için grubunu oluşturur.

Öğretmen öğrencilere tüm ünite boyunca yapılacak çalışmaların grupla yapılacağını söyledi. Öğrencilere üçer kişilik altı grup olacağını belirtti. Öğrencilerden şu sorular geldi:

Oğuzhan: Grupları biz mi belirleyeceğiz?

Öğretmen: Hayır. Grupları ben sizin özelliklerinizi dikkate alarak oluşturacağım.

Gruplar öğrenci özelliklerine göre, öğrencilerin grup çalışmasını en uyumlu şekilde yapacakları arkadaşlarına göre gruplama yapılmıştır. Gruplama yapılırken öğrenciler çok heyecanlandılar. Oluşturulan gruplar şu şekildedir.

1. Grup: Tuğba, Sultan, Nurullah
2. Grup: İlker, Fatma, Adem
3. Grup: Şaziye, Halil, Gülnaz
4. Grup: Oğuzhan, Bekir, Hatice
5. Grup: Mehmet, Neslihan, Nurşen
6. Grup: Rüstem, Sümeyra, Bayram

Gruplar oluşturulduktan sonra öğrenciler bu üniteye işlenecek ülkeler olduğu söylendi. Bu ülkelerin Türkiye, Mısır, Japonya, Almanya, Özbekistan, Brezilya olduğu belirtildi. Gruplar belirlenecek ülkeler için çok heyecanlıydılar. Bazı öğrenciler bu ülkelerden bazılarını bildikleri için bildikleri ülkeyi araştırmak istiyorlardı. Öğretmen öğrencilere araştırmak istedikleri ülkeyi vereceğini söyledi. Gruplardaki öğrenciler araştırmak istedikleri ülkeyi kendi aralarında konuşarak kararlaştırdılar. Bu durumda gruplar ve araştıracakları ülkeler şu şekilde oluştu:

Türkiye: Rüstem, Sümeyra, Bayram

Mısır: Oğuzhan, Bekir, Hatice

Japonya: İlker, Fatma, Adem

Almanya: Tuğba, Sultan, Nurullah

Özbekistan: Mehmet, Neslihan, Nurşen

Brezilya: Şaziye, Halil, Gülnaz

Oluşturulan grupların dördünde iki erkek bir kız, ikisinde iki kız bir erkek bulunmaktadır. Bu da grupların homojen olduğunu gösterir. Gruplar oluşturulduktan sonra oturma düzeni gruplara göre yapıldı. Öğretmen öğrencilerden gruplarına ülkeleriyle ilgili bir isim vermelerini istedi.

Yorum

Grup çalışmasının özünde öğrencilerin bir konu veya problemle ilgili olarak birlikte konuşmaları ve çözüm yollarını aramaları vardır. Bunlar amaçlılık ve planlılıktır. Öğrencilerin bir hedefe yönlendirilmediği ve planlamanın yapılmadığı durumlarda grup çalışmalarından yararlanmak mümkün değildir.

Grupla çalışmasının birçok yararı vardır. Bu yararlar şunlardır (Özdaş, 1997):

1. Tartışma, istenen nitelikte uygulandığı takdirde grup içinde ve gruplar arasında etkili bir iletişim kurulup sürdürülmesini sağlamakta; iletişim yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.
 2. Grubun sosyo-kültürel durumuna uygun olarak bilgi ve fikirlerin anlaşılmasını sağlar.
 3. Ortak ve bireysel sorunların çözümlenmesine yardımcı olur; fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.
 4. Uzman ve danışmanların, problemi betimlemede, yeni problem çözümlerini önermede yardımcı olmalarını sağlayabilir.
 5. Liderlik becerisini geliştirir.
 6. Yorumlama becerisini geliştirir.
 7. Bireysel öğrenme gücü geliştirir.
 8. Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır.
 9. İstendik sosyal becerilerin kazanılmasına ve dengeli insan ilişkilerinin kurulmasına yardımcı olur.
 10. Demokratik yaşama alışkanlığının kazandırılmasına yardımcı olur.
- Süreç boyunca yapılacak grup çalışmasıyla öğrenciler hem birbirlerinin öğrenmesine yardım edecek hem de yukarıda belirtilen becerileri kazanacaklardır.

Süreç boyunca grup çalışmasının yapılması öğrencilerin değişik fikirleri görmesi ve farklı düşünceleri dinlemesi açısından önemlidir. Hem grup arkadaşlarından hem diğer gruplardan yeni bilgiler öğrenirken, grup arkadaşlarına ve diğer gruplara da öğretir. Sorumluluk duygusu gelişir ve grubun başarısını etkiler. ÖTÖY içerisinde

oluşturulan gruplar işbirlikli öğrenmeyi kapsamayı açısından önemlidir. Bu çalışmada üçerli altı grup oluşturulmuştur. Her grubun görevi farklıdır. Her grup bir ülkeyi tanıtacaktır. Harkness'a göre gruplar halinde çalışırken her biri ayrı görevler üstlenmiş grup çalışması daha yararlıdır.

Grupla çalışmak öğrencileri cesaretlendirir ve öğrenciler fikirlerinin grup arkadaşları tarafından önemsendiğini fark eder ve grup çalışmalarına etkin katılımını sağlar. Grup içinde ve sınıfta yapılan beyin fırtınasıyla değişik fikirler ortaya çıkar. Bu fikirlerin en iyileri seçilerek öğrencilerin orijinal fikirlerinden daha iyisi ortaya çıkar.

Rendell'e göre öğrenci kendi çözümlerini ve anlamalarını gerçekleştirebileceği sorunlarla karşı karşıya getirilmelidir.

Grupla çalışmanın temelinde işbirliğine dayalı öğrenme yatmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluşturmada kız ve erkek öğrenci sayılarının dengeli olması gereğine dikkat çekilmektedir. Hangi durumda olursa olsun öğretmen, gruptaki herkesin yaptığı katkıyı ve öğrenmeyi kaydetmelidir. Hatta grup bir bütün olarak amacına başarılı bir şekilde ulaşmış olsa bile, her öğrencinin bu çalışmadan her öğrencinin eşit ölçüde yararlandığını söylemek mümkün değildir (Senemoğlu, 2002, s.502).

Eğer birkaç öğrenci sorumluluğu alır ve onlar soru sorar, cevap verir, tartışırlar, diğerleri pasif kalırsa; açıklayanlar daha iyi öğrenir, dinleyenler ise daha az öğrenirler. Bu nedenle, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluştururken çeşitli öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin aynı grupta bir arada çalıştırılmasına ve takım başarısının gruptaki her bireyin başarısına bağlı olarak belirlenmesine özen gösterilmektedir (Senemoğlu, 2002, s.503).

Grup çalışmasının özünde öğrencilerin bir konu veya problemle ilgili olarak birlikte konuşmaları ve çözüm yollarını aramaları vardır. Bunlar amaçlılık ve planlılıktır.

Öğrencilerin bir hedefe yönlendirilmediği ve planlamanın yapılmadığı durumlarda grup çalışmalarından yararlanmak mümkün değildir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin yararları şunlardır (Senemoğlu, 2002, 500–501):

1. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir.
2. Özellikle, düşük yetenekli öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır.
3. Bireyin, dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisi kazandırmaktadır. Böylece öğrencilerde empati kurma becerileri artmakta; özel eğitime muhtaç çocukları daha kolay kabul ederek onların gelişimleri için rehberlik etmektedir.
4. Öğrenciler, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Kısaca demokratik yaşama alışkanlığını kazanmaktadırlar.
5. Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunması, ona zevk vermekte; öğrenme-öğretme ortamı öğrenciler için eğlenceli hale gelmektedir.
6. İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir.
7. Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır.
8. Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.

3.DERS

Tarih: 03.04.2007

Süre:30'

Sınıf: 5/ B

Ders: Sosyal Bilgiler

Konu: Hikâye haritası

Kazanım: “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyenin hikâye haritasını çıkarır.

Gruplar derse gruplarına isim vererek gelmişlerdi ve gruplarına logo hazırlayarak sıralarına asmışlardı. Türkiye grubu gruplarına “Anadolu Kaplanları”, Almanya grubu

“Bremen Mızıkacıları”, Brezilya grubu “Sambacılar”, Özbekistan grubu “Beyaz Altınlar”, Mısır grubu “Mısır Piramitleri”, Japonya grubu “Japon Judocular” isimlerini verdiler. Bu da öğrencilerin üniteyi benimsediklerini, sahiplendiklerini ve sorumluluk geliştirdiklerini gösterir. Bu da çocuklar için en etkili güdüleyicidir.

Öğretmen öğrencilere hikâyenin onları heyecanlandırıp heyecanlandırmadığını sordu. Öğrenciler heyecanlandıklarını ve bir an önce araştırmaya ve yeni bilgiler öğrenip öğretmek istediklerini söylediler. Öğretmen bu derste hikâyeyi daha iyi anlamak için hikâyenin hikâye haritasını çıkaracaklarını söyledi. Hikâye haritasında bulunan elemanların neler olduğunu sordu.

Gülnaz: Ana karakterler.

Bekir: Yardımcı karakter.

Halil: Yer.

Mehmet: Zaman.

Şaziye: Olay.

Sultan: Problem.

Nurşen: Problemin çözümü.

Fatma: Sonuç.

Nurullah: Ana fikir.

Öğretmen gruplara çalışma defterlerine hikâye haritasını çıkarmalarını söyledi. Gruplar yaklaşık 10 dakikalık bir sürede hikâye haritasını çalışma defterlerine yazdı. Öğretmen tahtaya hikâye haritasının şeklini çizdi ve elemanlarını yazdı. Öğrencilere şu soruları sordu ve şu cevapları aldı:

Öğretmen: Hikâyemizin adı nedir?

Neslihan: 23 Nisan ile Başlayan Serüven

Öğretmen: Hikâyemizin ana karakteri kimdir?

Sümeyra: Ayşe

Öğretmen: Hikâyemizin yardımcı karakterleri kimdir?

İlker: Ülkemize gelen misafirler ve Ayşe'nin ailesi

Öğretmen: Hikâyenin geçtiği yer neresi?

Bayram: Ankara

Öğretmen: Hikâye ne zaman geçmişti?

Adem: Atatürk, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını 23 Nisan 1920’de ilan etmişti. Bu hikâyede de 23 Nisandan 40 yıl sonra dediğine göre hikâye 1960 yıllarında geçiyor. Öğretmen diğer grupların da hikâyenin zamanı hakkındaki düşüncelerini sorar.

Öğretmen: Evet, Adem çok doğru söyledi.

Öğretmen: Hikâyede geçen olay nedir?

Fatma: Hikâyede geçen olay Ayşe’nin 23 Nisanda başlayan dostluğudur.

Nurullah: Bence, 23 Nisanda ülkemize diğer ülkelerden gelen misafirlerle Ayşe arasında başlayan arkadaşlık.

Mehmet: 23 Nisanla ülkemize gelen misafirler ve Ayşe ile yaşadıkları.

Öğretmen: Evet. Hikâyemizde geçen olayı şu şekilde özetleyebiliriz; 23 Nisanda ülkemize diğer ülkelerden misafirlerin gelmesiyle başlayan dostluk.

Öğretmen: Hikâyemizdeki problem nedir?

Halil: Ayşe’nin Hans’ın ve diğer arkadaşlarının ülkesine gitmek için gerekli bilgileri toplaması.

Oğuzhan: Ayşe’nin gideceği ülkeleri tanımaması.

Rüstem: Ayşe’nin gideceği ülkeler hakkında bilgiye ihtiyaç duyması.

Öğretmen: Sizce bu sorunu nasıl çözecek?

Mehmet: Galiba ona biz yardım edeceğiz.

Öğretmen: Nasıl?

Mehmet: Ayşe’nin diğer ülkeler hakkında bilgi edinmesine yardım ederek hikâyeyi biz tamamlayacağız.

Öğretmen: Evet, hikâye haritamızı bu şekilde oluşturduk.

Yorum

Günümüze kadar yapılan araştırmalar sonucunda, bellekte hikâyeye ilişkin bir şema olduğu varsayılmış ve bu şemaya uygun hikâye yapıları belirlenmiştir. Hikâye yapısı ya da öykü grameri olarak adlandırılan bu yapı, bir metindeki bölümler, bölümler arası ilişkiler,

bölümlerin birbirini nasıl takip ettiği ile ilgilidir. Yani metindeki düzenliliği sağlayan bir sistemdir.

Hikâye haritası, öğrencilere hikâyeyi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışma yapma imkânı verir. Hikâye haritası okuma sonrasında uygulanarak öğrencilerin okuduğunu anlamalarına olumlu etki yaratabilir.

Hikâye haritası yöntemi okuma öncesinde ya da okuma sonrasında uygulansa da burada amaç, öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan öğrencilerin zihninde hikâye elemanlarıyla bir hikâye yapısı oluşturmak ve hikâye ya da okunan metni anlamayı sağlayacak yapılar sağlamaktır.

Öykünün okunmasıyla öğrencilerin zihninde bir öykü yapısı oluşturuldu. Hikâye haritasının oluşturulmasıyla hikâyenin görsel şeması oluşturuldu; zaman, mekân ve karakter bağıntısı kurulmuş oldu. Böylece öğrencilerin mekânı algılama, zamanı ayırt etme, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama becerilerini kazanmaları ve okuduklarını anlamlandırmaları sağlanmış oldu.

4.DERS

Tarih: 05.04.2007

Süre: 40'

Sınıf: 5/ B

Ders: Sosyal Bilgiler

Konu: Hikâye karakterinin özellikleri

Kazanım: “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâye karakter özelliklerini bilir.

Öğretmen derse anahtar sorularla başlar.

Öğretmen: Hikâyemizin karakteri kimdi?

Sultan: Ayşe

Öğretmen: Sizce Ayşe nasıl birisi?

Mehmet: Heyecanlı.

Rüstem: Misafir sever.

Sultan: İngilizce biliyor.

Öğretmen: Fiziksel özellikleri nasıldı?

Tuğba: Çilleri vardı.

Neslihan: Ama çillerini sevmiyordu.

Bayram: Uzun saçları vardı.

İlker: Gözlerinin rengi maviydi.

Gülnoz: Saçlarını örgü yapmıştı.

Sultan: Bence boyu yaklaşık 150cm-160cm arasındadır.

Öğretmen: Bu düşünceye nereden vardın?

Sultan: Ayşe 5. sınıfa gittiğine göre boyunun uzunluğu yaklaşık 150-160cm'dir.

Nurşen: Ayşe'nin kilosu da yaklaşık 35-40 kg arasındadır.

Öğretmen: Evet, Ayşe'nin özelliklerini konuştuk. Şimdi sizden grup olarak Ayşe'nin resmini yapmanızı istiyorum.

Gruplar hikâyenin ana karakteri Ayşe'nin resmini çizdikten sonra resimleri sınıfa sundular. Resimlerde Ayşe'nin fiziksel özelliklerini görmek mümkündür. Bu da karakter özelliklerinin iyi öğrenildiğini ve öğrencilerin hayal güçlerinde belirlendiğini gösterir. Gruplar birbirlerinin resimlerine baktılar ve resimleri Ayşe'nin fiziksel özelliklerine göre değerlendirdiler. Ayşe'nin fiziksel özelliklerini resme en iyi aktaran grubun resmi seçildi. Bir sonraki derste hikâyenin karakteri Ayşe'nin maketi yapılacağı belirtildi.

Yorum

Öğrenciler öykünün karakterinin özelliklerini konuşurken çok eğlendiler. Çünkü karakteri zihinlerinde canlandırdılar. Böylece karakteri sahiplendiler. Öğrenciler karakterin özelliklerini belirledikten sonra karakterin resminin yapılmasıyla karakter somutlaştırılmış oldu ve görsel açıdan desteklendi.

ÖTÖY’da dersin işlenişinde konular arasında bütünlüğü sağlayacak yapılardan biri çeşitli karakterlerin işe koşulmasıydı. Burada da öyküde altı farklı karakter sürece dâhil edilmiştir. Öyküdeki ana karakter Ayşe’nin fiziksel özellikleri konuşularak maketi yapılacaktır. Süreç ilerlerken gruplar kendi ülkelerinin karakterinin özelliklerini anlatarak maketini yapacaklardır.

ÖTÖY’de öğretmenin süreci planlamasına rağmen öğrencilerin karakterin resmini yapması, maketini yapması ile öğrencilere sürecin gidişatını sanki kendileri belirliyormuş hissi verir. Öğrenciler yaratıcılıkları ile süreci etkilemekte ve sürecin akışını değiştirebilmektedir.

5.DERS

Tarih: 06.04.2007

Süre: 40’

Sınıf: 5/ B

Ders: Sosyal Bilgiler

Konu: Hikâye karakterinin maketinin yapılması

Kazanım: 1. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyenin ana karakterinin maketinde kullanılacak malzemeler hakkında arkadaşlarıyla tartışır.

Öğrenciler gruplarıyla beraber oturmaktaydı. Öğretmen “Ayşe’nin resmini yapmıştık, şimdi de Ayşe’nin üç boyutlu maketini yapmaya ne dersiniz?” sorusunu sordu. Öğrenciler maket yapımını duyunca çok heyecanlandılar. Öğretmen “Maket yapımında nelere ihtiyacımız olabilir?” sorusunu sordu. Öğrencilerden şu cevaplar geldi:

Tuğba: Vücudunun iskeleti için tahtalardan çita çıkartıp iskeletini yapabiliriz. Böylece maketimiz ayakta durabilir.

Mehmet: Kolları, bacakları ve kafasını pamukla doldururuz.

Oğuzhan: Kumaş parçalarından kol, bacak ve kafa dikelim.

Öğretmen: Yüzünü nasıl yapmayı düşünüyorsunuz?

İlker: Kafasını beyaz kumaştan yaparsak gözlerini, burnunu, ağzını kalemle çizebiliriz.

Sümeysra: Ayşe’nin gözleri mavi, bu yüzden gözlerini mavi düğmeler dikerek yapabiliriz.

Halil: Ayakkabılarını kartondan çizebiliriz.

Hatice: Ellerini de eldivenlerden yapabiliriz.

Öğretmen: Ayşe'ye ne giydireceğiz?

Adem: Zamana uygun bir kıyafet giydirmeliyiz.

Öğretmen: Neden?

Adem: Çünkü hikaye 23 Nisandan 40 yıl sonra yani 1960 yılında geçmişti.

Mehmet: İnternette 1960lı yılların kıyafetlerine bakalım ona göre giydirelim.

Öğretmen: Maket için başka hangi malzemeler gerekli olabilir?

Neslihan: Kolları, bacakları, kafayı dikmek için iğne ve iplik gerekebilir.

Bayram: Ayaklarını yapıştırmak için yapıştırıcı ya da zımba gerekebilir.

Tuğba: Saçlarını yapmak için örgü ipi kullanabiliriz.

Gülnaz: Saçları için kahverengi örgü ipinden saç örgüsü yapıp kafasına dikelim.

Öğretmen bir sonraki ders maket için gerekli olan malzemeleri getirmelerini ve gerekli araştırmaları yapmalarını söyledi.

Yorum

Öğrencilere ait düşünceler ve ortak kararlar yapıyı oluşturan temel güçtür. Maketi nasıl oluşturacaklarına ve maketin oluşumunda neler kullanacaklarına öğrenciler ortak düşünceleriyle karar verdiler.

Öğrencilerin karakterin giyeceği kıyafetleri söylerken zamana dikkat ederek söylemesi, öğrencilerin zaman, mekân ve karakter bağlantısını kurduğunu ve zamanla oluşan değişimi fark ettiklerini gösterir.

6.DERS

Tarih: 09.04.2007

Süre: 40'

Sınıf: 5/ B

Ders: Sosyal Bilgiler

Konu: Hikâye karakterinin maketinin yapılması

Kazanım: 1. Hikâyenin karakterinin maketini yapar.

Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrenciler maket için gerekli malzemeleri getirmişler ve masalarının üzerinde hazırlamışlardı. Öğretmen maketin bölümleri için gruplara görev dağılımını yapmak istedi. Gruplar maketin hangi bölümünü yapmak istediklerine karar verdiler. Bu durumda gruplar maketin bölümlerini şu şekilde paylaştılar:

Türkiye: Maketi için çیتالardan iskelet

Japonya: Maketin kolları

Mısır: Eller ve ayaklar

Brezilya: Maketin kafası

Özbekistan: Ayşe'nin saçları ve yüzü

Almanya: Maketin bacakları

Maket için iş bölümü yapıldıktan sonra gruplar maketin bölümlerini yapmaya başladılar. Maketin bölümlerini yaparken hem çok eğlendiler hem de birbirleriyle sürekli fikir alışverişinde bulundular. Maketin bölümleri bitince tüm gruplar birleştirme işlemini yaptı. Ayşe ortaya çıkmıştı. Maketi birleştiren sınıf alkışlamaya başladı. Ayşe'nin üç boyutlu maketini çok beğendiler. Ayşe sınıfın köşesine asıldı.

Yorum

Öğrenciler karakterin maketini yaparken iş birliği içinde çalıştılar. Birbirlerinin fikirlerini alarak maketin en iyi şekilde yapmak için çalıştılar. Maketin bölümlerini birleştiren üç boyutlu maket ortaya çıktı. Bu maket öğrencileri çok heyecanlandırdı ve sanki sınıfın bir elemanı oldu. Karakter maketinin yapılmasıyla öğrencilerin hayallerinde oluşturdukları ile karşılaştırma imkânı sağladı. Maketin kişilik özelliklerini yansıtmasıyla, öğrencilerin düşünceleri somutlaşmış oldu ve öğrencilere düşündükleriyle yaptıklarını görme imkânı sağlayarak motivasyonu arttırdı.

Öğretmenin maketi yaparken öğrencilere maketi nasıl yapacakları konusunda sorular sorması, öğrencilerin fikirlerini alması öğrencilerin fikirlerine önem verdiğini gösterir. Fikirlerinin önemli olduğunu hisseden öğrenci karakteri kendisiyle özdeşleştirir. Bu da öğrencilerin süreci sahiplenerek sorumluluk duygusu kazanmalarını sağlar. Bu konuda şunlar söylenmiştir:

— Çocuklar kendilerini öğretmenin öyküde oluşturduğu karakterlerle özdeşleştirir ve böylece öğrenme sürecini sahiplenirler (Bell, 2003).

— ÖTÖY süreci, temanın geliştireceği zaman ve mekânla ilgili modellerle de başlayabilir veya devam edebilir. Bu durumun öğrenciler tarafından oldukça ilgi gördüğü gözlenmiştir (Meldgaard, 1994, s.29).

— Tema sürecinin karakterleri zaman ve mekânı öğrencilerin etkinliklerine bütünlük katmaktadır. Her anlatım somutlaştırılmalı ve içinde mutlaka canlılar olmalıdır (Meldgaard, 1994, s.21-28).

ÖTÖY’de süreç devam ederken öğrencilerin verdiği cevaplar sürecin gerekli bir parçası olduğundan yaklaşımı esnek kılmıştır. Ayşe’nin maketi bitince sınıfta bir alkış başladı. Öğrenciler yaptıkları maketi çok beğendiler. Bu da öğrencilerde duygusal açıdan bir bağlılık geliştirdiğini ve öğrencilerin kendilerini karakterle özdeşleştirdiklerini gösterir.

7.DERS

Tarih: 09.04.2007

Süre: 40’

Sınıf: 5/ B

Ders: Sosyal Bilgiler

Konu: Araştırma yapılacak konuların belirlenmesi

Kazanım: 1. Ülkeler hakkında yapılacak araştırma konularında fikrini söyler.

2. Bir ülkeye gitmeden önce o ülke hakkında gerekli bilgilerin neler olabileceğini söyler.

Öğretmen: Ayşe ileride bu ülkelerdeki arkadaşlarını ziyarete gitmeden önce o ülke hakkında bilmesi gereken bilgiler olmalı değil mi? Bu bilgiler neler olabilir sizce?

Mehmet: O ülkenin nerede yer aldığını bilmek önemli olabilir.

Hatice: O ülkede neler yetiştiği, nelerle beslendikleri olabilir.

Bekir: O ülkenin iklimini öğrenmeli çünkü giderken yanında ne tür kıyafetler götüreceğini bilmeli.

Öğretmen: Evet, Bekir çok güzel. Başka?

Şaziye: O ülkenin bayrağını, dilini bilmeli.

Sümeyra: Ülkenin plakasını bilmeli ki araçlarını gördüğünde tanısin.

Rüstem: Ülkenin para birimini de bilmeli ki yanında o ülkenin parasından götürmeli.

Tuğba: Bence ülkenin İngilizce adını da bilmeli çünkü ülkenin adını gördüğünde bilmeli.

Halil: Bence ülkede görülebilecek tarihi ya da doğal güzelliklerin bilinmesi önemli.

Fatma: Ülkenin coğrafi özellikleri de bilinmeli bence.

Öğretmen: Neler mesela?

Fatma: Önemli dağları, akarsuları, denizleri olabilir.

Sultan: 23 Nisanda ülkemize gelen misafirler geleneksel kıyafetlerini giymişlerdi. Ben de ülkelerin geleneksel kıyafetlerini merak ediyorum.

Mehmet: O zaman ülkelerin geleneksel yemeklerini de öğrensek iyi olur.

Oğuzhan: Ben başka bir ülkeye gidecek olsam ilk önce o ülkenin turistik yerlerini öğrenmek isterim.

Öğretmen: Evet, çok güzel Ayşe'nin ülkemize gelen arkadaşlarına ziyarete gitmeden önce bu bilgileri edinmesi gerekiyor.

Yorum

Öğrencilerle beraber ünite boyunca ülkeler hakkında öğrenilmesi gereken bilgilerin belirlenmesiyle, öğrencilere süreç boyunca neleri araştırmaları konusunda bilgi verdi. Böylece öğrenciler hangi etkinliklerin ne zaman yapılacağını planladılar ve süreci sahiplendiler.

Süreç boyunca yapılacak çalışmalar birbiriyle bağlantılı olacak şekilde planlandı ve bir bütünlük oluşturuldu. Öğretmen ve öğrenciler bu yapıyı oluştururken şu soruları sordular:

- Ne bulacağız?
- Nerede bulacağız?
- Nasıl bulacağız?
- Bulduğumuzu ne için kullanacağız?

Bu sorularla süreç boyunca yapılacak etkinlikler ve amaçlar belirlendi. Planlama yapılmış oldu.

ÖTÖY'na dayalı işlenen derslerde derse anahtar soru ile başlanır. Öğrenciler bu anahtar soru ile etkinliklere yöneltilir. Ünite başlangıcında sağlanmış olan yapı çerçevesinde öğrenciler derslerde çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak bilgileri edinirler. Gruplar araştırmalarını yaparken öğretmen grupların araştırmalarına bakarak dönütler verir. Edinilen bilgiler her grup tarafından ve grubun farklı üyeleri tarafından tüm sınıfla paylaşılır, her grup kendi panosuna asar. Ünite sonunda gruplar hazırladıkları köpük haritalar, maketler, kuklalar ve bilgileri yazdıkları kartonlarla sergi açılır. Bu şekilde ünite boyunca edindikleri bilgileri, hazırladıkları ürünlerini diğer şube ve sınıflarla da paylaşma fırsatı bulurlar.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma alt problemlerini test etmek amacıyla toplanan verilerin, istatistiksel analizler sonucunda değerlendirilmesi ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ÖTÖY'nin öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisinin anlamlı olup olmadığı araştırılmış ve verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre düzenlenmiştir.

4.1 Akademik Başarı İle İlgili Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde akademik başarı ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Birinci alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken, deney ve kontrol grubuna akademik başarı ön test ve son test uygulanmıştır. Grupların akademik başarı puanı arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 7’de deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı son test puanları gösterilmektedir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Akademik Başarı Son Test Puanları

Denek No	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1	92	40
2	92	40
3	88	32
4	92	36
5	92	32
6	88	36
7	88	36
8	92	40
9	88	40
10	88	32
11	84	40
12	84	32
13	88	36
14	88	40
15	84	32
16	88	36
17	88	28
18	88	36

Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Akademik Başarı Testi								
Grup	N	– X	SS	Levene’s test		sd	t	p
				F	Sgn			
Deney	18	88,4444	2,70560	2,206	,147	34	48,318	,000
Kontrol	18	35,7778	3,75038					

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı testi puanları ortalamaları deney grubu için $\bar{X} = 88,44$, kontrol grubu için $\bar{X} = 35,77$ olarak belirlenmiştir. Deney grubunun standart sapması 2,70560 bulunurken, kontrol grubunun standart sapması 3,75038 olarak bulunmuştur. [$t_{(34)} = 48,318$, $p < ,05$]. Hesaplanan t değeri %95 güven aralığına göre; deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ortalama değeri dikkate alındığında bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgular ışığında ÖTÖY’nin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel öğrenme yaklaşımına göre olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bunun nedeni ÖTÖY’nin uygulandığı derslerde öğrencilerin öyküden yola çıkarak bilgiyi kendilerinin bulmasını, edinmesini ve kendi ürünlerini ortaya çıkarmalarını sağlayan etkinliklerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu Ve Yorum

İkinci alt probleme ilişkin deney grubunun akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

“ÖTÖY’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi ve denel işlem sonrası akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” başarı testi ile ilgili ikinci alt problemi test etmek için deney grubuna denel işlem öncesi ve denel işlem sonrası akademik başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 9’da deney grubunun akademik başarı testi ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t testi analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 9: Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	SS	Serbest dağılım	t	p
Ön Test	18	33,1111	11,04477	17	-22,419	,000
Son Test	18	88,4444	2,70560			

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test puanları ortalaması $\bar{X} = 33,11$ ve standart sapması 11,04477’dir. Grubun son test puanları ortalaması $\bar{X} = 88,44$ ve standart sapması 2,70560’dır. Bağımlı gruplar için t testi analiz sonucunda, hesaplanan t değeri [$t_{(17)} = 22,419$, $p < ,05$] deney grubunda ön test ve son test puanları arasında başarı açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney

grubunun son test puanlarının ön test puanlarından manidar biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Üçüncü alt probleme ilişkin kontrol grubunun akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen veriler, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 10'da kontrol grubunun akademik başarı testi ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t testi analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 10: Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	SS	Serbest dağılım	t	p
Ön Test	18	34,4444	9,11510	17	-,608	,551
Son Test	18	35,7778	3,75038			

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test puanları ortalaması $\bar{X} = 34,44$, standart sapması 9,11510'dır. Grubun akademik başarı testi son test puanları ortalaması $\bar{X} = 35,77$ ve standart sapması 3,75038'dir. Bağımlı gruplar için t testi analiz sonucunda, hesaplanan t değeri [$t_{(17)} = ,608$, $p > ,05$] kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında başarı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin derslerde pasif olması ve bilgiyi yapılandırmamalarıdır.

4.2 Yaratıcılık İle İlgili Bulgu Ve Yorum

Bu bölümde yaratıcılık ile ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 12’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin torrance yaratıcı düşünme testi son test puanları gösterilmektedir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Son Test Puanları

Denek No	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1	72	20
2	76	24
3	76	28
4	76	24
5	68	24
6	68	24
7	64	20
8	72	20
9	68	16
10	68	16
11	72	20
12	76	20
13	64	20
14	72	20
15	72	20
16	76	20
17	76	16
18	80	16

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Birinci alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken, deney ve kontrol grubuna Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımsız gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarının Torrance yaratıcı düşünme testi son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi								
Grup	N	– X	SS	Levene’s test		sd	t	p
				F	Sgn			
Deney	18	72,0000	4,55037	1,902	,177	34	38,794	,000
Kontrol	18	20,4444	3,32941					

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi son test puanları ortalamaları deney grubu için $\bar{X} = 72,00$ ve kontrol grubu için $\bar{X} = 20,44$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığına göre [$t_{(34)} = 38,794$, $p < ,05$] deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortalamalar dikkate alındığında bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak ÖTÖY’nın öğrenenlerin yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu Ve Yorum

İkinci alt probleme ilişkin deney grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

“ÖTÖY’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.”hipotezini test etmek için, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi deney grubuna denel işlem öncesi ve denel işlem sonrası ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımlı gruplar) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 13’de deney grubunun Torrance yaratıcı düşünme ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t testi analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 13: Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön Test	18	18,2222	2,04524	17	-52,013	,000
Son Test	18	72,0000	4,55037			

Tablo 13 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ön test puanları ortalaması $\bar{X} = 18,22$ ve standart sapması 2,04524’dır. Grubun son test puanlarının ortalamaları $\bar{X} = 72,00$ ve standart sapması 4,55037’dir. Bağımlı gruplar için t testi analizi sonucunda, hesaplanan t değeri [$t_{(17)} = -52,013$, $p < ,05$] deney grubunun ön test ve son test puanları arasında, yaratıcılıkları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu

gözlenmiştir. Deneysel grubunun son test puanlarının ön test puanlarından manidar biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Üçüncü alt probleme ilişkin kontrol grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen veriler ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımlı gruplar) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 14’de kontrol grubunun Torrance yaratıcı düşünme ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 14: Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	SS	Serbest dağılım	t	p
Ön Test	18	18,6667	2,37635	17	-2,046	,057
Son Test	18	20,4444	3,32941			

Tablo 14 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme testi ön test puanları ortalaması $\bar{X} = 18,66$, standart sapması 2,37635’tir. Grubun Torrance Yaratıcı Düşünme testi son test puanları ortalaması $\bar{X} = 20,44$ ve standart sapması 3,32941’dir. Bağımlı gruplar için t testi analiz sonucunda, hesaplanan t değeri $[t_{(17)} = -2,046, p > ,05]$ kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında yaratıcılık açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5. 1 Sonuç

Bu araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. ÖTÖY'nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında, denel işlem sonrası, başarı düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılığın nedeni ÖTÖY'nin öğrencileri araştırarak öğrenmeye yönlendirmesi ve öğrenmekten zevk almalarını sağlaması olabilir.

2. Geleneksel Öğretim yaklaşımını uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Bunun nedeni geleneksel öğretim yaklaşımında öğrencinin pasif olması olabilir.

3. ÖTÖY'nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu arasında, denel işlem sonrası yaratıcılıkları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görölmüştür. Bu farklılığın nedeni ÖTÖY'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgileri araştırarak elde etmeleri ve gruplar arasında farklı ürünler elde ederek bunun onların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

4. ÖTÖY'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Torrance yaratıcı düşünme ön ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda ÖTÖY'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları artmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemelerini ve süreç boyunca bilgileri kendilerinin edinerek, kendi ürünlerini sergilemeleridir.

5. Geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Torrance yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamsızdır.

Öneriler

1. ÖTÖY'na dayalı eğitim programları, okulöncesi dönemden başlayarak eğitimin her kademesinde, öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler kullanılarak, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi sağlanabilir.
2. Sosyal Bilgiler dersleri edebiyat temelli olarak işlenebilir. Sosyal Bilgiler dersinde başarıyı arttırmak için şiirler, öyküler, romanlar, gezi yazıları, denemeler, makaleler, gazete köşe yazıları ve gazete haberleri, belgeseller, biyografiler kullanılabilir.
3. ÖTÖY diğer derslerde ve Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinde uygulanabilir. Her ünite sonunda öğrencilerin açacağı sergiyle akranlarının, öğretmenlerinin ve ailelerinin katılımıyla öğrencilere deneyimler yaşatılabilir.
4. Öğretmenlere ÖTÖY hakkında ve ÖTÖY'nin gerekliliği ve yararlılığı hakkında eğitim verilebilir.
5. Sosyal Bilgiler dersinde ezbere dayalı öğretim yerine öğrencileri araştırmaya sevecek, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyeceği ve süreç sonunda ürünleri sergileyeceği yaklaşımlar uygulanmalıdır.
6. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan ünitelerin içerikleri hazırlanırken edebi ürünlerden yararlanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKÇA, G., 2002, “Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- ATA, B., 2006, “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği Ve Oluşturmacılık Yaklaşımı”, <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/sosyabilolustumacilik.doc> Erişim Tarihi: 20.03.2008
- BELL, S., 1994, “What Is Storyline”, <http://www.storyline-scotland.com/howitworks.html> Erişim Tarihi: 18.05.2007
- BOZKURT, Ü., 2005, “Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- BROOKS J. G., ve Brooks M. G., 1993, “The Case For Constructivist Classrooms”, Virginia, ASCD Alexandria, S. 9
- CRESWELL, J.,1997, “Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method”, www.edrev.asu.edu/reviews/rev.8.htm Erişim Tarihi: 17.02.2008
- ÇALIŞKAN, F., 2005, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Aktif Öğrenme Düzeylerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay
- ÇAY HAZAR, T., 2006, “Masalımsı Olgularla Zenginleştirilmiş Kısa Öykülerin İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Derslerindeki Fen Kavramlarının Öğretimine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa
- ÇELİK, H., 2006, “İlköğretim Sosyal Bilgilerde Harita Kullanımının Psikomotor Hedefleri Gerçekleştirme Ve Öğretime Katkısı” Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa
- ÇUHADAR, A., “Edebiyata Sosyal Bilgiler Penceresinden Bakmak”, www.egitim.cu.edu.tr/egitimson/myfiles/open.aspx?file=900pdf Erişim Tarihi: 12.05.2006
- DEMİRCİ, C., 2007, “Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişmeye ve Tutuma Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi C.32, S. 65-75
- DEMİREL, Ö., 2005, “Eğitimde Program Geliştirme”, Pegem A Yayıncılık, Ankara, S. 233

DOĞANAY, A., 2002, “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Bölüm 2, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, S.16

DUFFY, T. M. ve Cunningham D. J., “Constructivism: Implications For Instructional Technology”

EKİZ, D., 2003, “Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş”, Anı Yayıncılık, Ankara

ERDEN, M., 1996, “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Akın Yayınevi, Ankara, S.4-7

ERDOĞDU, M. Y., 2006, “Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, www.e-sosder.com C.5, S.17, S.95-106, Erişim Tarihi: 3.Nisan 2008

GÖMLEKSİZ, M., 1997, Kubaşık Öğrenme “Temel Eğitim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma” Baki Kitabevi, Adana

GÜNEY, S. Y., 2003, “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Durum Çalışması”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

HARKNESS, S., 1993 <http://www.storyline.org/history1.htm> Erişim Tarihi: 18.05.2007

JACOBS, H. H., 1989, “Interdisciplinary Curriculum”, Design And Implementation, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, <http://www.storyline.org/history.3.htm>, Erişim Tarihi: 17.05.2007

KAN, Ç., 2006, “Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı”, Kastamonu Eğitim Dergisi C.14, No:2, s.537-544

KAPTAN, F. ve KUŞAKÇI, F., “Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi”, www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b-kitabi/PDF/Fen/Poster/t50d.pdf, Erişim Tarihi: 02.04.2008

KAPTAN, F. ve KORKMAZ, H., 2001, “Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 20, S.191–192

KARAKUŞ, F., 2000, “Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

KISAKÜREK, M., 1989 “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Özel Öğretim Yöntemleri Eskişehir: A.Ü. Açık Öğretim. Fak. Yay. S.4-6

- KOÇAK, A., 2004, “Sosyal Bilgiler Dersinde Osmanlı Devleti’nin XIX. ve XX Yüzyıllarının Öğretiminde Hatıra ve Hikayelerin Kullanılması”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- MELDGAARD, K., 1994, Storyline Paedagogikken – Nye veje til Tvaerfaglighed og undervisningsdifferentiering, Clemenskykkeriet, Aarhus
- MOSEGAARD, F. W. ve Mattishiesen H. O., 1998, “En Storyline Om...Livet Paa Middlelalderborgen Spotterup”, Skive
- MOSEGAARD, F. W., 2003, “Lidt Om Storyline Metoden”, <http://www.acskive.dk/storyline/generell.htm> Erişim Tarihi:18.05.2007
- NOYANALPAN, N. 1993, “Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bakış”, Yaratıcılık ve Eğitim, TED yayınları, Ankara, S.39–46
- ÖĞUZKAN, F. A., 1997 “Yerli Ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı”, Emel Mat. Sanayi, Ankara
- ÖNCÜ, T., 1989, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri Ve Wartegg-Briedman Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı Ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- ÖZDAŞ, A., 1997, “Öğretim İlke Ve Yöntemleri”, <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod03.htm>. Erişim Tarihi: 12.04.2007
- ÖZDEN, Y., 1997, “Öğrenme-Öğretme”, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- ÖZTÜRK, C. ve DİLEK, D. 2002, “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Pegem A Yayıncılık, Ankara, S.6
- PERKİNS, D. N., 1999, “The Many Faces of Constructivism”, Educational Leadership, S.7
- RENDELL, F.“Topic Study How And Why?” Glosgow, Scotland: Inservice Education Jordanhill College, <http://www.storyline.org/history5.htm> Erişim Tarihi: 18.04.2007
- SENEMOĞLU, N., 2002, “Gelişim Öğrenme ve Öğretim”, Gazi Kitabevi, Ankara
- SÖNMEZ, V., 1998, “Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu”, Anı Yayıncılık, Ankara
- STENBERG, R. J., TODD, I.L., 1999, I. Introduction I. Concept Of Creativity, Prospects And Paradigms Handbook Of Creativity, Edited by Robert J. Stenberg, Cambridge Universty, USA

SUNGUR, N., 1997, “Yaratıcı Düşünce”, Evrim Yayınevi, İstanbul

ŞAŞAN, H. H., 2002, “Yapılandırmacı Öğrenme”, www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm
Erişim Tarihi: 09.03.2008

ŞİMŞEK, A., 2000, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (Storytelling) Kullanımı”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

TAN, Ş., 2005, “Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme”, Pegem A Yayıncılık, Ankara

TAŞLI, İ., 2000, “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Tekin Matbaası, Manisa

TEKGÖZ, M., 2005, “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Ankara

TINGÖY ve diğ., 2006, “Using Storytelling In Education”, 4. Ulusal İnteraktif Medya Sempozyumu, Yeditepe Üniversitesi, http://newmedia.yeditepe.edu.tr/pdfs/isimd_06/24.pdf
Erişim Tarihi: 18.05.2007

YAVUZ, H., 1989, “Yaratıcılık”, 3. Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul

YILMAZ, O., 2006, “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenenlerin Akademik Başarı, Yaratıcılık ve Tutumlarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak

ZEMBAT, R. ve ZÜLFİKAR, S.T., 2006, “Okulöncesi Öğretmenlerinin Sohbet ve Hikâye Etkinliklerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi” Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi S.6, C.2, S. 589-601

M.E.B., 2005, “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”, Ankara

<http://www.storyline.org/history/integratingcurriculum.html>, Erişim Tarihi: 16 Şubat 2007

<http://www.storyline.org/history/topicweb-storyline.html>, Erişim Tarihi: 16 Şubat 2007

<http://www.storyline.org/history/answers-methodology.html>, Erişim Tarihi: 16 Şubat 2007

<http://www.storyline.org/history/principleofthething.html>, Erişim Tarihi: 16 Şubat 2007

23 NİSANLA BAŞLAYAN SERÜVEN

O gün çok heyecanlıydım. İçim içime sığmıyordu. Sabahı zor etmiştim. Yatağında bugün olacakları düşünürken annemin mutfaktan bana seslenişiyle irkildim.

—Ayşe, hadi kızım kahvaltı hazır.” dedi. Hemen yatağımdan fırladım. Yüzümü yıkarken aynaya uzun uzun baktım. Kalbimdeki heyecanı deniz gibi ışıltılı parlayan gözlerimin içinde de görüyordum. Heyecanımdan yüzümdeki sevmediğim çillerimi bile bugün umursamıyordum. Yanaklarım yine elma gibi kıpkırmızı olmuştu. Geç kalacağımı fark edip hemen banyodan çıktım. Kıyafetlerimi giydim. Annem uzun saçlarımı tarayıp iki yana örgü yaptı.

Kahvaltı hazır. Babam ve kardeşimle beni bekliyorlardı. Sofraya oturmadan önce herkese “Günaydın” dedim. Benim heyecanım aileme de yansımıştı. Onlar da heyecanla okula gideceğimiz saati bekliyorlardı. Hep beraber kahvaltımızı yapıp evden çıkmak için hazırlanmıştık. Babam, kardeşim ve ben okula gitmek için yola çıktık.

Hava baharın gelişiyle iyice ısınmış ve Ankara sokakları cıvıltılı olmuştu. Kardeşimle yürürken kendimizi sokaklara asılmış bayraklara, Atatürk resimlerine ve süslemelere bakmaktan ayıramıyorduk. Çünkü 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının 40. yılına sadece 2 gün vardı. Benim ve ailemin heyecanının sebebi, tüm dünya çocuklarının ulusal bayram için Ankara’ya gelmesi ve gelen arkadaşlarımızdan birinin bizim evimize gelerek misafir olmasıydı. Acaba sınıfımıza hangi ülkelerden arkadaşlarımız gelecekti? Nasıl birileri gelecekti? Nasıl iletişim sağlayacaktık? Bu soruları düşünene düşünene okula varmıştık.

Babam bizi okula bıraktıktan sonra bizden ayrıldı. Bizi okul çıkışında almaya gelecekti. Kardeşimle koşarak sınıflarımızın sırasına girdik. Tüm okulca andımızı okuduktan sonra sınıflarımıza girdik. Tüm sınıf merakla arkadaşlarımızı bekliyorduk. Öğretmenimiz bize heyecanlı olup olmadığımızı sordu. Aslında hepimizin heyecanını

yüzümüzden okuyabiliyordu. Öğretmenimize çok heyecanlı olduğumuzu söyledik. Öğretmenimiz arkadaşlarımızı en iyi şekilde ağırlayacağımız ve Türk misafirperverliğini göstereceğimiz konusunda bize güvendiğini belirtti.

Tam o sırada kapı çaldı. Hepimiz nefesimizi tutmuştuk. İşte beklenen an buydu. Sonunda dünyanın birçok ülkesinden ulusal bayramımız için misafirlerimiz gelmişti. Sınıfımıza gelenler bir Japon, bir Brezilyalı, bir Mısırlı, bir Özbek ve bir Almandı. İlk dikkatimi çeken hepsinin de yöresel kıyafetlerini giymiş olmalarıydı. Biz onlara bakıyorduk, onlar da bize. Öğretmenimiz İngilizce olarak kendini tanıttı. İngilizce tüm dünyada bilinen bir dil olduğu için onlarla İngilizce ile iletişim kuracaktık. Onlar da kendilerini tanıttılar. Japonyalı olan kız arkadaşımızın adı Akako idi. Alman erkek arkadaşımızın adı Hans, Mısırlı kız arkadaşımızın adı Suma, Brezilyalı erkek arkadaşımızın adı Ronaldo, Özbekistanlı erkek arkadaşımızın adı ise Bagatur idi. Biz de tek tek kendimizi tanıttık. Hepsi de gülümsüyorlardı.

Tanışma bittikten sonra tüm sınıflardaki temsilciler ve ülkelerden gelen misafirlerimiz okul bahçesinde toplandık. Bu iki gün boyunca onlara Ankara'yı ve Türk kültürünü tanıtmak için bir program yapılmıştı. Servislere bindik. İlk gideceğimiz yer Türkiye Büyük Millet Meclisi idi. Serviste arkadaşlarımızla kaynaşmaya başlamıştık bile. Çok ilginçti; hepimiz farklı ülkelerden olmamıza rağmen ortak noktalarımız vardı. Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne varmıştık. Meclisi gezerken arkadaşlarımıza meclisimizin önemi, açılışı ve tarihi hakkında bilgi verdik. Meclisten çıktığımızda acıktığımızı fark ettik. Öğretmenlerimiz yemek için geziye mola vereceğimiz söyledi. Yemeğe bizim için hazırlanmış lokantaya gittik. Bizim yemeklerimizi nasıl bulacaklarını ve nasıl yiyeceklerini çok merak ediyordum. Türk yemek kültürünü en iyi yansıtan yemekler masaya geldi. Tüm misafirler ilgiyle yemekleri izliyorlardı. Yemekleri yemeye başlamıştık. Hepsinin yemeklerimizi çok beğendiği yüzlerinden belliydi. Yemekten sonra gideceğimiz yer Anıtkabir'di. Anıtkabir'de Atatürk'ü ziyaret etmek için tüm ülkelerden gelene arkadaşlarımız çok heyecanlıydı. Atatürk'e bize bu ulusal bayramı hediye ettiği için teşekkür eden sadece bizler değildik. Bütün arkadaşlarımız, tüm dünya çocuklarını bir

araya getiren ve bu bayramı bize armağan eden atamıza sonsuz teşekkür ediyorlardı. Anıtkabiri gezdikten sonra gideceğimiz yer Anadolu Medeniyetleri Müzesi idi. Burası gerçekten görülmeye değer bir yerdi. Birçok uygarlığın kalıntıları buradaydı. Herkes dikkatle tüm eserleri izledi. Bu eserlerin tarihini müzede görevli kişi anlatıyordu. Buradaki gezimiz bittiğinde artık okula dönme vakti gelmişti. Servislere binip okula geri döndük. Artık aylık vaktiydi. Okulda kimlerin hangi eve misafir olacağı belli olmuştu.

Bizim evimizde misafir olacak arkadaşımız Almanya'dan gelen Hans'dı. Hans diğer yabancı arkadaşlarımıza göre Türk kültürünü daha iyi biliyordu. Babam bizi almak için okula gelmişti. Hans ile tanıştı. Bize neler yaptığımızı sordu. Yaşadıklarımızı bir bir anlatmaya başlamıştık. Babam da heyecanla bizi dinliyordu. Eve gelince Hans annemle de tanıştı. Annem Hans'la birbirimizden çok şey öğreneceğimizi söyledi. Hans'a odamı gezdirdikten sonra onunla okul, oyun, çizgi film hakkında konuştuk. Annem ve babam yemeğin hazır olduğunu söylediler. Annem hem Türk yemekleri hem de Hans için Alman yemekleri hazırlamıştı. Hans daha çok Türk yemeklerinden yedi. Sofrada yemeklerden konuşuldu. Yemekten sonra Hans ile Türkiye ve Almanya hakkında konuştuk. Türkiye hakkındaki düşüncelerini anlattı. Almanya'da Türk komşuları olduğunu ve bir Türk arkadaşı olduğunu söyledi. Türkiye'yi çok sevdiğini birçok kez söyledi. Onunla konuştukça aslında birçok ortak noktalarımız olduğunu fark ettim. Annem uyku vaktinin geldiğini söyleyince yataklarımıza gittik. Hans bana Almanca iyi geceler demeyi öğretti. Tabi ben de ona öğrettim. Yarını beklemeye başlamıştık. Erkenden kalktık. Kahvaltımızı yapıp okul için hazırlandık. Okula gittiğimizde arkadaşlarımız da gelmişti. Herkes yanındaki misafiri ile ilgileniyordu. Hemen selamlaştık. Birbirimize neler yaptığımızı sorduk. Anlaşılan herkes çok güzel arkadaşlıklar kurmuştu.

Bugün de misafirlerimize gezdireceğimiz yerler olmalıydı. Önce Ankara Kalesi, sonra Etnografya Müzesi gezildi. Buralara da bizi çok etkilemişti. Arkadaşlarımızla bugün daha çok kaynaşmıştık. Ertesi gün ise çok daha güzel olacaktı. Akşam olmuştu bile. Hans ile beraber bir akşam daha geçirecektik. Bana Almanya'yı tanıtan birkaç resim gösterdi. O anda Almanya'yı görmeyi çok istedim. Almanya'yı çok merak etmeye başlamıştım. Aklıma

gelen her soruyu Hans'a soruyordum. Hans Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında birçok araştırma yapmış ve ülkemiz hakkında bilgi edinerek gelmişti. Bu konuda çok haklıydı. İnsan gideceği yer hakkında önceden bilgi sahibi olmalıydı. Konuşurken uyuma vaktinin nasıl geldiğini anlayamamıştık. Ertesi gün büyük gündü ve çok yoğun bir gün olacaktı. Sabah uyanabilmek için yatmamız gerekiyordu. Heyecanla yataklarımıza gittik.

Yine ertesi günü beklemeye başladık. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını kutlamak için stada gittik. Bütün dünya çocukları bu şenlikte olacaktı. Bu harika bir şeydi. Stat sanki bin bir çiçeğin olduğu bir çiçek bahçesini andırıyordu. Tüm ülkelerin çocukları geleneksel kıyafetlerini giymişti. Şenlik tam bir bayram gibiydi. Birçok ülke geleneksel oyunlarını oynamış ve geleneksel danslarını yapmışlardı. Arkadaşlarımızla birçok fotoğraf çektirmiştik. O gün çok ama çok eğlenmiştik. Tabi bir de çok şey öğrenmiştik.

Şenlikten sonra misafirlerimizin gitme vakti gelmişti. Hepimiz bu arkadaşlarımızla tanıştığımız için çok mutluyduk ama arkadaşlarımızdan ayrılacağımız için de üzülüyorduk. Arkadaşlarımız da bizim kadar mutlu ve memnunnlardı. Hepsiyle tek tek vedalaştık. Japon arkadaşımız elindeki kamerayla her şeyi çekmişti. Herkes birbirinin adresini almış ve mektuplaşacağımıza dair söz vermiştik. Hepsi ülkelere gitmek için araçlara binmişlerdi. Arkalarından el sallarken hepimizin içinden aynı şey geçiyordu. İleride tekrar görüşmek...

Aradan beş yıl geçmişti. Sınıfımıza gelen arkadaşlarımla iletişimi hiç koparmamıştım. Sürekli mektuplaşıyorduk. Beni her seferinde ülkelere davet ediyorlardı. Ben de bu ülkelere gitmek için can atıyordum. Bu ülkelere gitmeden önce bu ülkeler hakkında bilgi toplamam gerekiyordu. Kollarımı sıvayıp işe koyuldum. 23 Nisanla yeni bir serüven başlamıştı.

EK 2: KÜRESEL BAĞLANTILAR ÖĞRENME ALANI, HEPİMİZİN DÜNYASI ÜNİTESİ KAZANIMLARI

Bu üniteyi bitiren her öğrenci aşağıdaki kazanımları edinir:

1. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyeyi bilir.
2. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyenin hikâye haritasını çıkarır.
3. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyenin karakterini bilir.
4. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyenin karakter özelliklerini bilir.
5. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyenin geçtiği yeri bilir.
6. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyenin zamanını bilir.
7. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyenin yardımcı karakterlerini bilir.
8. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyede zaman, mekân ve karakter bağlantısını kurar.
9. “23 Nisan ile Başlayan Serüven” adlı hikâyenin ana karakterinin maketinde kullanılacak malzemeler hakkında arkadaşlarıyla tartışır.
10. Hikâyenin karakterinin maketini yapar.
11. Araştıracağı ülke için grubunu oluşturur.
12. Araştırma yapacağı kaynakları bulur.
13. Araştırma yaptığı kaynakları, kaynak olarak gösterir.
14. Dünya çocuklarının ortak noktalarını bilir.
15. Dünya çocuklarıyla ortak yönleri ve ilgi alanları olduğunu bilir.
16. Türkiye’nin bayrağını bilir.
17. Almanya’nın bayrağını bilir.
18. Brezilya’nın bayrağını bilir.
19. Japonya’nın bayrağını bilir.
20. Mısır’ın bayrağını bilir.
21. Özbekistan’ın bayrağını bilir.
22. Türkiye’nin resmi dilini bilir.
23. Almanya’nın resmi dilini bilir.
24. Brezilya’nın resmi dilini bilir.
25. Japonya’nın resmi dilini bilir.
26. Mısır’ın resmi dilini bilir.
27. Özbekistan’ın resmi dilini bilir.
28. Türkiye’nin başkentini bilir.
29. Almanya’nın başkentini bilir.
30. Brezilya’nın başkentini bilir.
31. Japonya’nın başkentini bilir.
32. Mısır’ın başkentini bilir.
33. Özbekistan’ın başkentini bilir.
34. Türkiye’nin plaka harfini bilir.
35. Almanya’nın plaka harfini bilir.
36. Brezilya’nın plaka harfini bilir.
37. Japonya’nın plaka harfini bilir.
38. Mısır’ın plaka harfini bilir.
39. Özbekistan’ın plaka harfini bilir.
40. Türkiye’nin dünya üzerindeki konumunu bilir.

41. Almanya'nın dünya üzerindeki konumunu bilir.
42. Brezilya'nın dünya üzerindeki konumunu bilir.
43. Japonya'nın dünya üzerindeki konumunu bilir.
44. Mısır'ın dünya üzerindeki konumunu bilir.
45. Özbekistan'ın dünya üzerindeki konumunu bilir.
46. Türkiye'nin komşularını bilir.
47. Almanya'nın komşularını bilir.
48. Brezilya'nın komşularını bilir.
49. Japonya'nın komşularını bilir.
50. Mısır'ın komşularını bilir.
51. Özbekistan'ın komşularını bilir.
52. UNESCO'nun görevini bilir.
53. Türkiye'nin dünya ortak miras listesindeki eserlerini ve yerlerini bilir.
54. Almanya'nın dünya ortak miras listesindeki eserlerini ve yerlerini bilir.
55. Brezilya'nın dünya ortak miras listesindeki eserlerini ve yerlerini bilir.
56. Japonya'nın dünya ortak miras listesindeki eserlerini ve yerlerini bilir.
57. Mısır'ın dünya ortak miras listesindeki eserlerini ve yerlerini bilir.
58. Özbekistan'ın dünya ortak miras listesindeki eserlerini ve yerlerini bilir.
59. Dünya ortak miras listesindeki eserlerden Dünyanın yedi harikasını ve bulunduğu yerleri bilir.
60. Türkiye'nin iklimini bilir.
61. Almanya'nın iklimini bilir.
62. Brezilya'nın iklimini bilir.
63. Japonya'nın iklimini bilir.
64. Mısır'ın iklimini bilir.
65. Özbekistan'ın iklimini bilir.
66. Ülkenin bulunduğu yer ile iklimi arasında ilişki kurar.
67. Ülkenin iklimi ile bitki örtüsü arasında ilişki kurar.
68. Türkiye'nin bitki örtüsünü bilir.
69. Almanya'nın bitki örtüsünü bilir.
70. Brezilya'nın bitki örtüsünü bilir.
71. Japonya'nın bitki örtüsünü bilir.
72. Mısır'ın bitki örtüsünü bilir.
73. Özbekistan'ın bitki örtüsünü bilir.
74. Türkiye'nin yer şekillerini bilir.
75. Almanya'nın yer şekillerini bilir.
76. Brezilya'nın yer şekillerini bilir.
77. Japonya'nın yer şekillerini bilir.
78. Mısır'ın yer şekillerini bilir.
79. Özbekistan'ın yer şekillerini bilir.
80. Türkiye'nin önemli akarsularını bilir.
81. Almanya'nın önemli akarsularını bilir.
82. Brezilya'nın önemli akarsularını bilir.
83. Japonya'nın önemli akarsularını bilir.
84. Mısır'ın önemli akarsularını bilir.

85. Özbekistan'ın önemli akarsularını bilir.
86. Türkiye'nin önemli dağlarını bilir.
87. Almanya'nın önemli dağlarını bilir.
88. Brezilya'nın önemli dağlarını bilir.
89. Japonya'nın önemli dağlarını bilir.
90. Mısır'ın önemli dağlarını bilir.
91. Özbekistan'ın önemli dağlarını bilir.
92. Türkiye'nin turizmde etkili doğal ve tarihi güzelliklerini bilir.
93. Almanya'nın turizmde etkili doğal ve tarihi güzelliklerini bilir.
94. Brezilya'nın turizmde etkili doğal ve tarihi güzelliklerini bilir.
95. Japonya'nın turizmde etkili doğal ve tarihi güzelliklerini bilir.
96. Mısır'ın turizmde etkili doğal ve tarihi güzelliklerini bilir.
97. Özbekistan'ın turizmde etkili doğal ve tarihi güzelliklerini bilir.
98. Türkiye'nin kültürel öğelerini bilir.
99. Almanya'nın kültürel öğelerini bilir.
100. Brezilya'nın kültürel öğelerini bilir.
101. Japonya'nın kültürel öğelerini bilir.
102. Mısır'ın kültürel öğelerini bilir.
103. Özbekistan'ın kültürel öğelerini bilir.
104. Türkiye'nin kültürel yemeklerini bilir.
105. Almanya'nın kültürel yemeklerini bilir.
106. Brezilya'nın kültürel yemeklerini bilir.
107. Japonya'nın kültürel yemeklerini bilir.
108. Mısır'ın kültürel yemeklerini bilir.
109. Özbekistan'ın kültürel yemeklerini bilir.
110. Türkiye'nin geleneksel kıyafetlerini bilir.
111. Almanya'nın geleneksel kıyafetlerini bilir.
112. Brezilya'nın geleneksel kıyafetlerini bilir.
113. Japonya'nın geleneksel kıyafetlerini bilir.
114. Mısır'ın geleneksel kıyafetlerini bilir.
115. Özbekistan'ın geleneksel kıyafetlerini bilir.
116. Türkiye'nin geleneksel oyunlarını bilir.
117. Almanya'nın geleneksel oyunlarını bilir.
118. Brezilya'nın geleneksel oyunlarını bilir.
119. Japonya'nın geleneksel oyunlarını bilir.
120. Mısır'ın geleneksel oyunlarını bilir.
121. Özbekistan'ın geleneksel oyunlarını bilir.
122. Türkiye'nin önemli kentlerini bilir.
123. Almanya'nın önemli kentlerini bilir.
124. Brezilya'nın önemli kentlerini bilir.
125. Japonya'nın önemli kentlerini bilir.
126. Mısır'ın önemli kentlerini bilir.
127. Özbekistan'ın önemli kentlerini bilir.
128. Türkiye'nin ihraç ettiği ürünleri bilir.
129. Almanya'nın ihraç ettiği ürünleri bilir.

130. Brezilya'nın ihraç ettiği ürünleri bilir.
131. Japonya'nın ihraç ettiği ürünleri bilir.
132. Mısır'ın ihraç ettiği ürünleri bilir.
133. Özbekistan'ın ihraç ettiği ürünleri bilir.
134. Türkiye'nin ithal ettiği ürünleri bilir.
135. Almanya'nın ithal ettiği ürünleri bilir.
136. Brezilya'nın ithal ettiği ürünleri bilir.
137. Japonya'nın ithal ettiği ürünleri bilir.
138. Mısır'ın ithal ettiği ürünleri bilir.
139. Özbekistan'ın ithal ettiği ürünleri bilir.
140. Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu bilir.
141. Türkiye'nin ekonomik ilişkilerde kullandığı ulaşım araçlarını bilir.
142. Almanya'nın ekonomik ilişkilerde kullandığı ulaşım araçlarını bilir.
143. Japonya'nın ekonomik ilişkilerde kullandığı ulaşım araçlarını bilir.
144. Brezilya'nın ekonomik ilişkilerde kullandığı ulaşım araçlarını bilir.
145. Mısır'ın ekonomik ilişkilerde kullandığı ulaşım araçlarını bilir.
146. Özbekistan'ın ekonomik ilişkilerde kullandığı ulaşım araçlarını bilir.
147. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisi konusunda fikrini söyler.
148. Türkiye'nin kullandığı enerji kaynaklarını bilir.
149. Almanya'nın kullandığı enerji kaynaklarını bilir.
150. Brezilya'nın kullandığı enerji kaynaklarını bilir.
151. Japonya'nın kullandığı enerji kaynaklarını bilir.
152. Mısır'ın kullandığı enerji kaynaklarını bilir.
153. Özbekistan'ın kullandığı enerji kaynaklarını bilir.
154. Türkiye'nin ekonomik durumunu bilir.
155. Almanya'nın ekonomik durumunu bilir.
156. Brezilya'nın ekonomik durumunu bilir.
157. Japonya'nın ekonomik durumunu bilir.
158. Mısır'ın ekonomik durumunu bilir.
159. Özbekistan'ın ekonomik durumunu bilir.
160. Türkiye'nin ekonomisinde önde gelen sektörü bilir.
161. Almanya'nın ekonomisinde önde gelen sektörü bilir.
162. Brezilya'nın ekonomisinde önde gelen sektörü bilir.
163. Japonya'nın ekonomisinde önde gelen sektörü bilir.
164. Mısır'ın ekonomisinde önde gelen sektörü bilir.
165. Özbekistan'ın ekonomisinde önde gelen sektörü bilir.
166. Turizmin uluslar arası ilişkilerdeki yeri konusunda fikrini söyler.
167. Turizmin önemini açıklar.
168. Ülkesinin kabartma haritasını yapar.
169. Hikâyede geçen karakterlerin maketini yapar.
170. Edindiği bilgilerle yaratıcılığını kullanarak ülkesiyle ilgili öykü yazar.
171. Edindiği bilgilerle yaratıcılığını kullanarak ülkesiyle ilgili şiir yazar.
172. Yaptığı araştırmaları ve edindiği bilgileri materyalleriyle sergiler.

Ek 3: ‘‘Hepimizin Dünyası’’  nitesiyle ilgili başarı testi soruları
BAŞARI TESTİ

AD:
SOYAD:
SINIF:
NO:

1. Dünyanın farklı yerlerinde yaşıyıp, farklı kültürlere sahip olsalar da bütün çocukların ortak özellikleri vardır. AŞağıdakilerden hangisi tüm dünya çocukları için ortaktır?

- a) Dil b) Oyun c) Giyim d) İnanç

2. Almanya, sanayisi dünyada pek çok alanda önde gelen ülkelerden birisidir. AŞağıdaki yargılardan hangisi bu durumun sonucu olamaz?

- a)  r nlerini dünyanın birçok ülkesine ihraç eder.
b) Ekonomisi gelişmiştir.
c)  lkeler arasında ekonomik ilişki gelişmiştir.
d) Ekonomik ilişkiler ulaşım ve iletişim teknolojisini geliŐtirmemiŐtir.

ÜRÜN	İTHAL EDİLEN ÜLKE	TÜRKİYE’NİN İHRAÇ ETTİĞİ ÜRÜN
Kahve	1	Fındık
Elektronik eşya	Almanya	2
Pirinç	3	4

3. Tabloda  r nler, bu ürünlerin ithal edildiği ülke ve bu ülkelere Türkiye’den ihraç edilen ürünler yer almaktadır. Bu tabloya göre verilen numaralara sırasıyla aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- 1 2 3 4**
- a) Özbekistan - otomobil - Japonya - Elektronik eşya
b) Brezilya -  z m - Japonya - Balık
c) Brezilya - Fındık - Japonya - Pamuk
d) Mısır - İncir - Özbekistan - Kahve

4. ‘‘Eskiden develer ile taŐınan mallar, günümüzde uçaklar sayesinde kısa sürede yerine ulaŐıyor.’’ Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Ticarete yavaŐlama olmuştur.
b) Ticarete sadece uçaklar kullanılmıştır.
c) Ulaşım sektöründeki gelişme ticarete hiçbir etkiye neden olmamıştır.
d) Ulaşım sektöründeki gelişme ticareti hızlandırmıştır.

5. Ülkelerin turizme önem vermelerinin nedeni aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- a) Ülke ekonomisine katkı sağlamak.
- b) Ülkenin tanıtılmasını sağlamak.
- c) Dünya barışını bozmak.
- d) Farklı kültürler arasında bağ kurmak.

6. Özbekistan ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- a) Türk Dünyası Çocuk şölenine ev sahipliği yapar.
- b) Avrupa kıtasında yer alır.
- c) Dışarıdan pamuk satın alır.
- d) Başkenti Buhara'dır.

7. Mısır, Nil nehrinin bir hediyesidir.” diyen Herodot bu sözü ile aşağıdakilerden hangisini demek istemiştir?

- a) Topraklarının çoğu çöl olmasına rağmen Nil sayesinde verimli topraklara dönüşür.
- b) Mısır, Nil Nehrinin turistik değeri bakımından önem kazanmıştır.
- c) Nil Nehrinin kenarında yapılan şenlikler sayesinde gelişmiştir.
- d) Mısırlılar için Nil Nehri kutsaldır.

8. Aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

- a) Japonya bir deprem ülkesi olmasına rağmen depremle yaşamasını bilen bir ülkedir.
- b) Japonya bir ada ülkesi olduğundan balıkçılık gelişmiştir.
- c) Japonya adaları uzun bir alana yayıldığı için dört mevsim yaşanır.
- d) Japonya'da enerji sıkıntısı yaşandığı ekonomi gelişmemiştir.

9. Aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

- a) Dünyadaki bütün çocuklar sevgi ile büyümelidir.
- b) Dünyadaki tüm çocukların hiçbir ortak noktası yoktur.
- c) Eğitim almak her çocuğun hakkıdır.
- d) Dünyadaki bütün çocukların farklı ilgi alanları vardır.

10. Aşağıdaki cümlelerden hangisi bir olgu cümlesi değildir?

- a) Türkiye'ye ait Dünya Miras listesinde 9 eser vardır.
- b) UNESCO Dünya miraslarını korumak amacı ile kurulmuştur.
- c) Babil'in Asma Bahçeleri Dünya'nın 7 harikasından en güzelidir.
- d) Mısır Piramitleri Dünyanın 7 harikası arasındadır.

11. “Beyaz altın” Özbekistan'ın önemli geçim kaynaklarından. Burada “Beyaz altın”la ne söylenmek istenmiştir?

- a) Ülkenin yeraltı kaynaklarının çeşitli olduğunu
- b) Ülkeden sürekli beyaz altın çıkarıldığını
- c) Ülkede toprakların beyaz olduğunu
- d) Ülkede pamuk tarımının zengin olduğunu

12. Türkiye için verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Türkiye turistik yerler açısından zengin bir ülkedir.
- b) Elektronik eşya üretiminde dünyada birinci sıradadır.
- c) Birçok medeniyete ev sahipliği yaptığı için tarihi zenginliği fazladır.
- d) Tarım ürünleri bakımından zengindir

13. Aşağıda Almanya hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bilgilerden hangisi doğrudur?

- a) Almanya'da çalışan Türk vatandaşlarımız aracılığı ile Türkiye- Almanya arasındaki dostluk ve alışveriş artmıştır.
- b) Almanya'ya giden bir turist, Rio karnavalına katılabilir.
- c) Matbaanın Almanya'da basılması, bu ülkedeki insanların okumasını etkilememiştir.
- d)Almanya'da tarım çok geliştiği için gemi yapımında dünyada önde gelir.

14. Brezilya bayrağında sarı, mavi ve yeşil renk vardır. Bu renkler neyi temsil eder?

- a) Sarı güneşi, mavi gölü, yeşil ormanları
- b) Sarı tarlaları, mavi denizi, yeşil futbolu
- c) Sarı topraktan çıkarılan altını, mavi denizi, yeşil ormanları
- d) Sarı Rio karnavalını, mavi denizi, yeşil futbolu.

15. Aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

- a) Ülkeler arasında ekonomik ve kültürel ilişkiler vardır.
- b) Ortak mirasın tanınmasında turizm etkilidir.
- c) Ülkeler ürettikleri ürünleri ithal ederler.
- d) Ülkeler arası ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisi etkilidir.

16. Aşağıda Dünya Miras Listesine alınmış eserler ve bu eserlerin bulunduğu yerler verilmiştir. Bunlardan hangisi yanlıştır?

- a) Nemrut Dağı – Adıyaman
- b) Pamukkale – Denizli
- c) Artemis Tapınağı – İzmir
- d) Zeus Heykeli – Antalya

17. Japonya hakkında aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- a) Japonya kardan enerji elde eder.
- b) Japonya önemli ticaret yollarından Süveyş Kanalına sahiptir.
- c) Japonya'da ticarete deve kervanları kullanılır.
- d) Japonya elektrik elektronik eşyayı dışarıdan alır.

18. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Brezilya, koruma altına alınan Amazon ormanlarına sahiptir.
- b) Brezilya Güney Amerika kıtasında yer aldığı için ülkede tropikal iklim görülür.
- c) Brezilya denilince ilk akla gelenlerden biri futboldur.
- d) Brezilya'da yaşayan Türk sayısının azlığının nedeni Türkiye ile ekonomik ilişkilerinin olmamasıdır.

19. Aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

- a) Piramitler turistik açıdan önemli olduğu için bulunduğu Mısır'ın ekonomisine katkı sağlar.
- b) Mısır'da hala hiyeroglif kullanılır.
- c) Nil Nehri Mısır'da tarımın yapılmasını sağlamıştır.
- d) Süveyş kanalının açılması Mısır'a önem katmıştır.

20. Aşağıda ülkeler ve bu ülkelerdeki Dünya ortak miras listesine alınan eserler eşleştirilmiştir. Bu eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- a) Amazon Ormanları – Brezilya
- b) Piramitler – Mısır
- c) İskenderiye Feneri – Özbekistan
- d) Nemrut Dağı - Türkiye

21. İletişim teknolojisindeki gelişme ticareti hangi yönde etkilemiştir?

- a) Ticarete herhangi bir değişme olmamıştır.
- b) Ticaretin amaçları değişmiştir.
- c) Ticareti hızlandırmıştır.
- d) Ticareti olumsuz yönde etkilemiştir.

22. Aşağıdaki gelişmelerden hangisi tüm dünya çocuklarını ilgilendiren bir olaydır?

- a) Türkiye'deki erozyon
- b) Ozon tabakasının delinmesi
- c) Mısır'daki çölleşme
- d) Japonya'daki Fuji Dağı

23. Aşağıda ülkeler hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Avrupa'da Türklerin en çok yaşadığı ülke Almanya'dır.
- b) Brezilya'da dünyanın en ünlü çavlanlarından Iguassu çavlanı bulunur.
- c) Japonların kâğıt katlama sanatına kimano denir.
- d) İbni Sina'nın bir süre yaşadığı kent Buhara Özbekistan'dadır.

24. Aşağıda ülkeler ve ülkelerin turizminde etkili festivalleri verilmiştir. Verilenlerden hangisi doğrudur?

- a) Almanya – Rio Karnavalı
- b) Brezilya – Ekim şenliği
- c) Japonya – Kamakura Festivali
- d) Mısır – Piramit şenliği

Her sorunun doğru yanıtı 4 puandır. Başarılar.

Selda BACAK

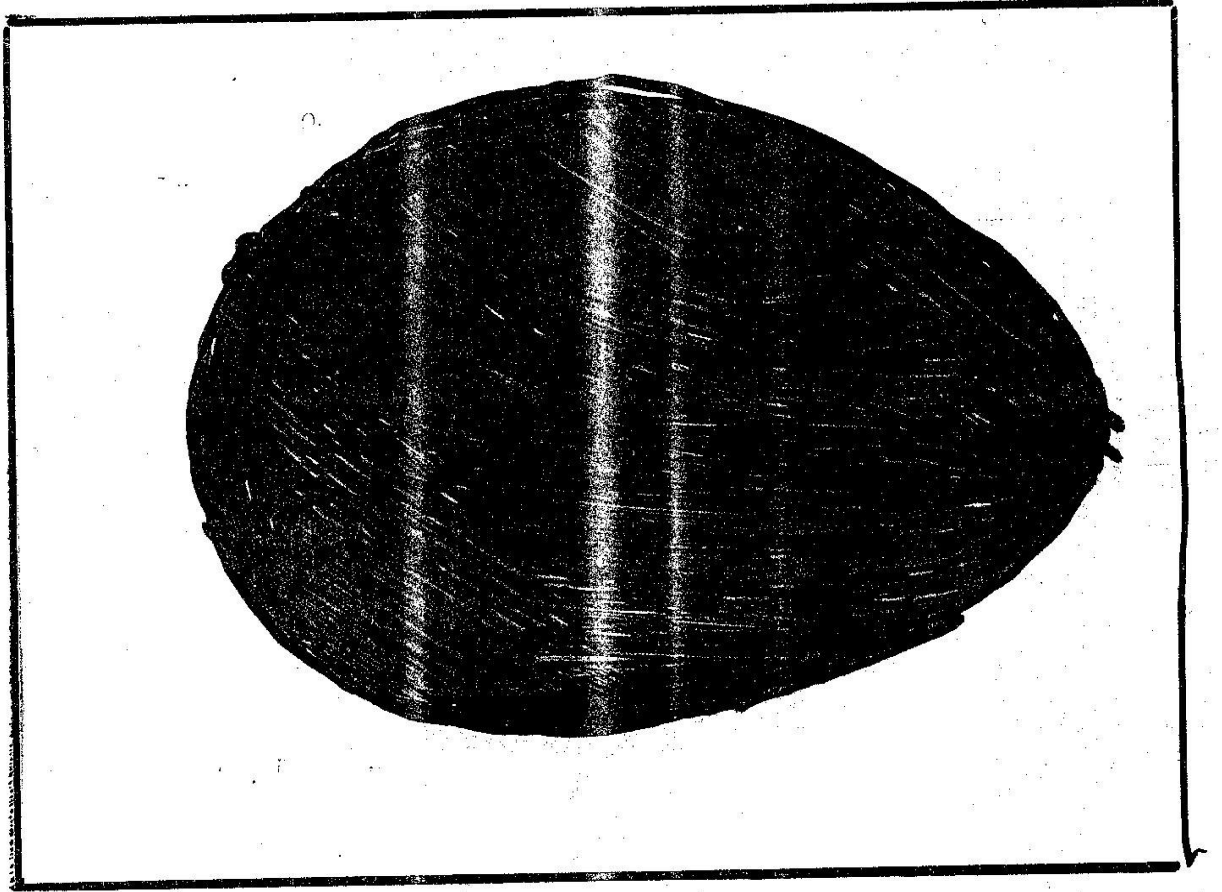
Ek 4: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel Formu

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ

1. Resim Oluşturma

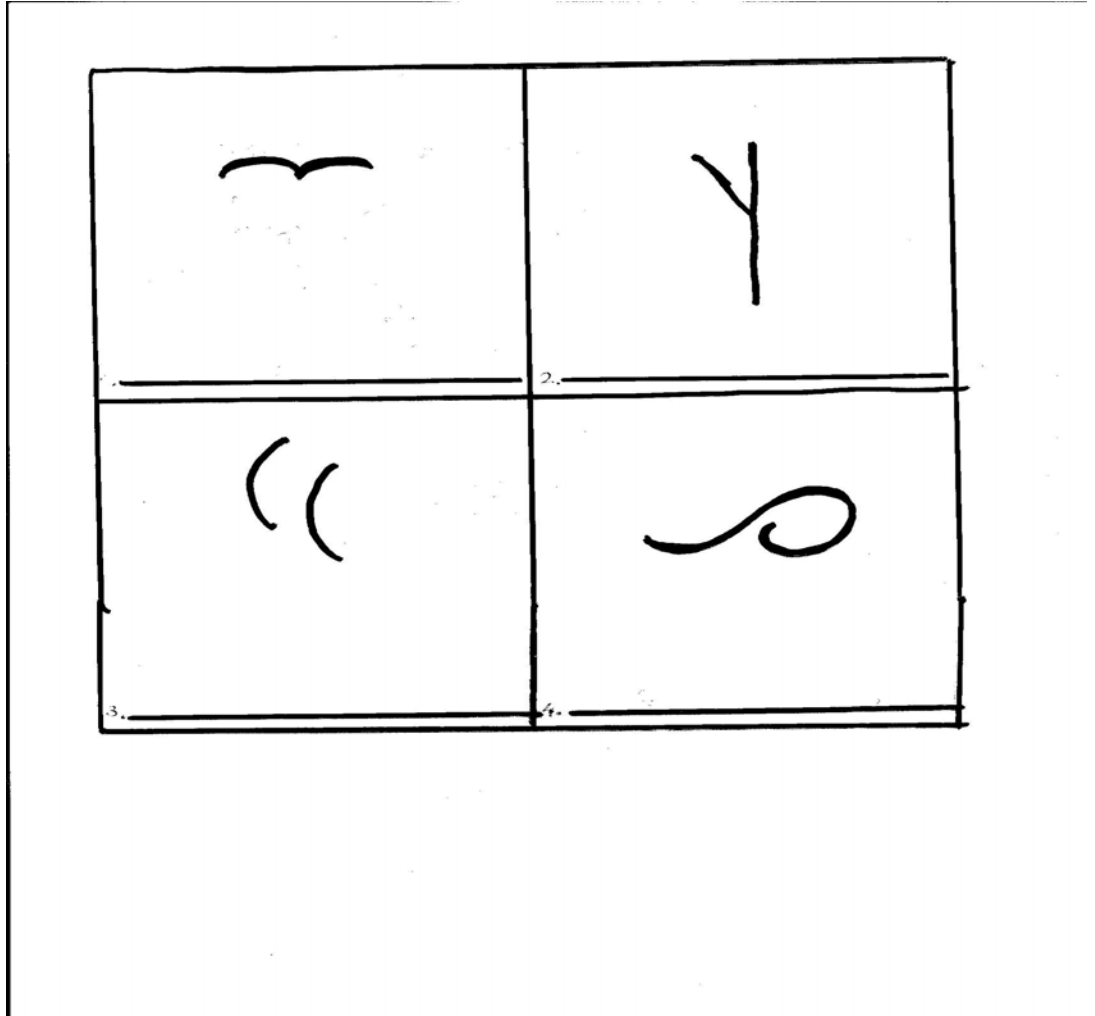
Aşağıda düzgün olmayan renkli bir kâğıt parçası var. Bununla çizebileceğin bir resim veya bir şekil düşün; yapacağın bu şekil resmin bir parçası olsun. Bu şekli, boş bir kâğıt üzerine istediğin yere yapıştır, daha sonra kurşun kalemle ona çizgiler katarak bir resim ortaya çıkar.

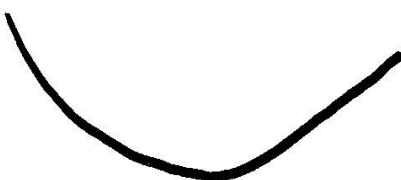





Hiç kimsenin düşünmeyi akıl edemeyeceği bir düşünmeye çalış. İlk düşündüğün şeye yeni düşünceler ekleyerek, yapabildiğin kadar ilginç bir hikâye ortaya koymaya çalış. Resmini bitirdiğinde ona bir ad bul ve resmin altına yaz. Resme verdiğin ad olabildiğince alışılmamış ve akıllıca düşünülmüş bir şey olsun ve resmin anlatmak istediği hikâyeye olsun.



2. Resim Tamamlama

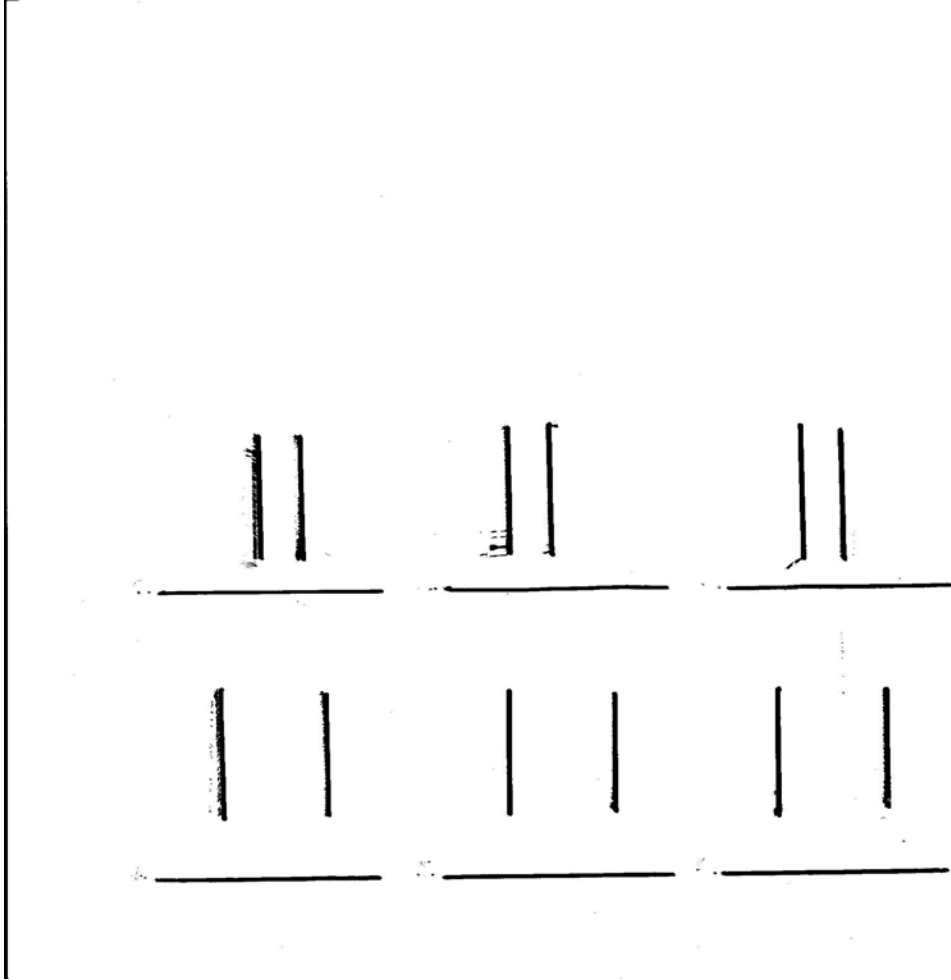
Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda bitmemiş şekiller var. Bu şekillere çizgiler katarak ilginç şeyler ve şekiller yapabilirsin. Bu tamamlayacağın şekillerin, ilginç bir hikâye anlatması da gerekiyor. Bunun için önce ilk aklına geleni çiz ve sonra da buna, diğer aklına gelenleri ekle. Bu iş bitince, yaptığın her resim için ilginç bir başlık bul ve bulduğun başlığı her karenin dip tarafındaki numaralı çizgi üstüne yaz.

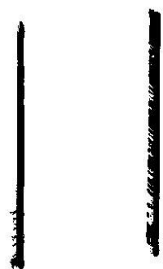


5. 	6. 
7. 	8. 
9. 	10. 

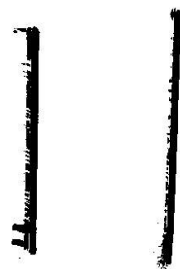
3. Doğrular

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda, ikişer yan yana konmuş düz doğrular görüyorsun. 10 dakika zamanın var. Bu süre içinde bakalım bu doğrulara bazı çizgiler katarak kaç tane resim veya şekil yapabileceksin? Her yan yana konuş iki doğru, yapacağın şeyin veya resmin ana kısmı olmalıdır. Yapacağın resmi tamamlamak için, yan yana konmuş doğruların arasına, üzerlerine ya da dış tarafına, kısacası istediğin yerine çizgiler katabilirsin. Elinden geldiği kadar değişik şeyler veya resimler yap ve yaptığın resimlerin ilginç bir hikâye anlatmasına çalış. Yaptığın her resim için bir başlık bul ve bu başlığı doğruların altındaki numaralanmış yerlerin karşısına yaz.

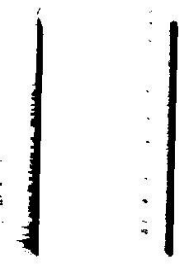




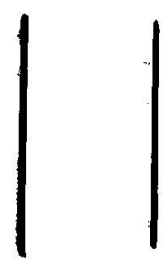
11. _____



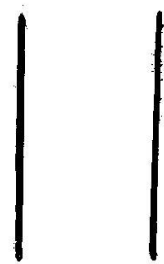
12. _____



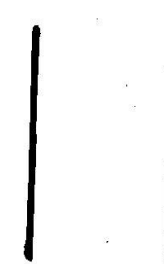
13. _____



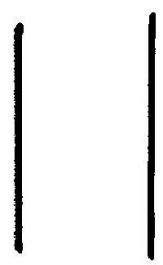
14. _____



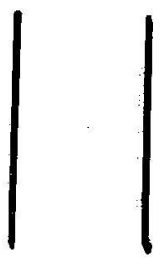
15. _____



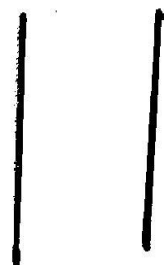
16. _____



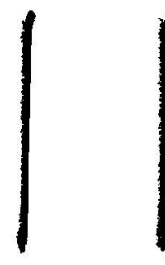
17. _____



18. _____



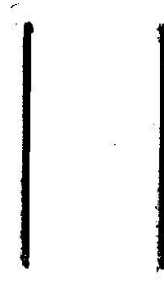
19. _____



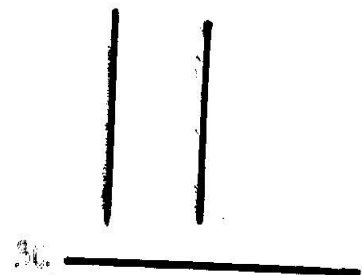
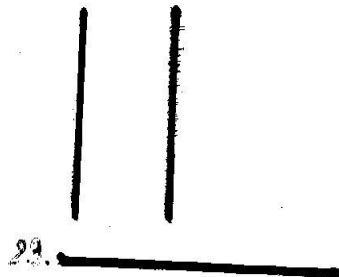
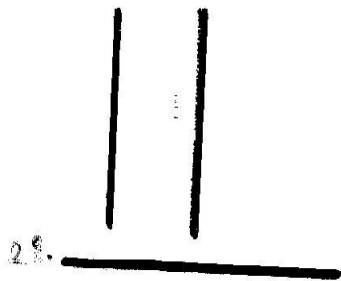
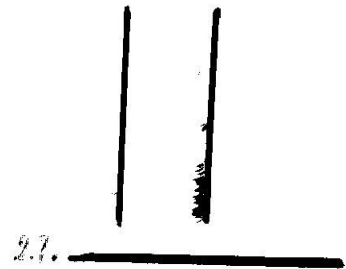
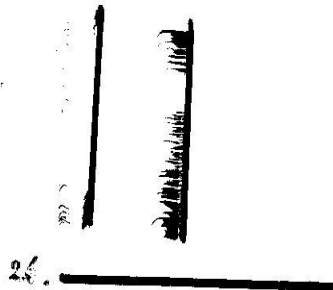
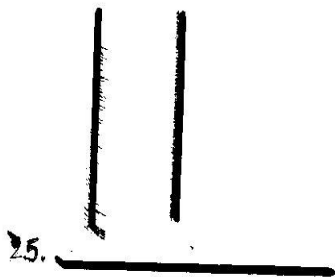
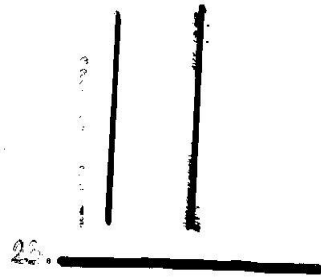
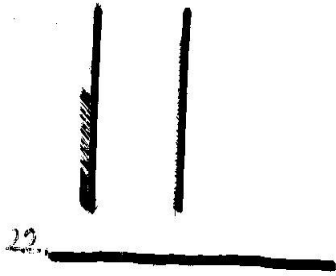
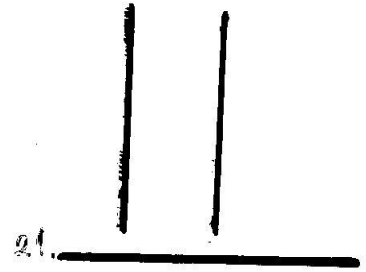
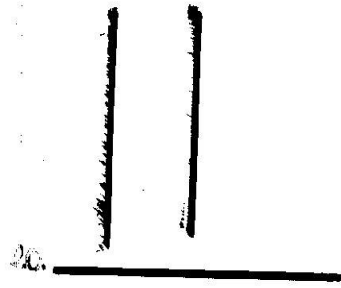
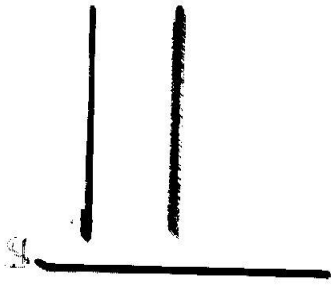
20. _____



21. _____



22. _____



EK 5: Türkiye Grubu Şiir Çalışması

Mesurlardan meşuru
Kralıcedir bu ülke
Ülkelerin ülkesi
Türkiye'dir Türkiye

Karadeniz bölgesi
Ormanlarla kaplıdır
Doğu Anadolu ise
Kırlarla kaplıdır.

Dağların kralı
Doğu anadoludur.
En büyük dağımız
Ağrı dağıdır.

Diyanbakırda karpuz,
Anamurda muz,
Sivasında incir,
İşte tatlı meyveler.

EK 6: Türkiye Grubu Hikâye Yazma Çalışması

Türkiye'yi gezelim

Hans Ayşe'nin Türkiye'nin başkenti olan Ankara'daki evlerine gittiler. Sabah olunca kahvaltı yaptılar. Sonra Ayşe Hans'i Ankara'da bulunan tiftik keşilerinin ahırına götürdü. Ahırdan çıktılar. Sonra çarşıya gittiler. Hans arabalara baktığında A değil de TR olduğunu görünce Ayşe'ye sorar, Ayşe neden sizin plâkanız TR dedi? Ayşe'de Çünkü Türkiye plâkası TR olduğu için dedi. Sonra öğlen oldu. Eve gittiler. Yemekte fasulye, çorba, pilav ve ayran vardı. Sofrada tatlı olarak tahin helva ve meyveler vardı. Öğle yemeğini yedikten sonra bir otobüse bindiler. Sonra Nevşehir'e gittiler. Orada peribacalarını gezdiler. Peribacalarının içlerine girdiler. İçleri çok soğuktu. Kapadokya'yı da gezdiler. Sonra akşam oldu. Bir otele gittiler. Orada sarma, pilav, nohut, meyveler ve kazandibi tatlısını istediler. Bu geleneksel yemekleri Hans çok sevdi. Sabah olunca kahvaltı yaptılar. Sonra Nevşehir'den ayrıldılar. Sonra Konya'ya gittiler. Orada buğday tarlalarını gezdiler. Sonra buğday ambarına gittiler. İç Anadolu'nun Haymana, Cihanbeyli, Obruk, Bozok platolarını gezdiler. Daha sonra Zelve, Konak, Ereğli ovalarını gezdiler. Ayşe ayrıca Konya ovasını iştahla anlatıyordu, çünkü Konya ovası Türkiye'nin en büyük ve verimli ovası idi. Hans dağınada gittiler. Düz gölünü ve Akşehir gölünün etrafını dolaştılar. Akşehir gölüne yoğurt mayaladılar. Konyada Mevlânâ'nın ölüm yıl döneminde turistler Şebî aruz törenine gelirler. Sonra Karamana gittiler. Orada bulunan orta tonos dağlarını gezdiler.

Akdeniz bölgesine gectik. Antalya'ya gittik. Antalya'da portakal ağaçlarından portakal toplayarak, yeşiler. Manavgat ve diğer şelalesini gezdiler. Antalya'da deniz kıyısında yürüdüler. Orada bulunan batı loroslarında gezdiler. Oradan adana'ya gittiler. Orada pamuk tarlalarını gezdiler. Akşam oldu, sonra bir lokantaya gidip Adana kebabı yeşiler. Akşam oluyordu. Bir otelde oda tuttular. Sabah olunca kahvaltı yaptılar. Sonra oradan ayrıldılar. Oradan Kahramanmaraş'a gittiler. Orada maraş dondurması yeşiler. Maraş dondurmasını Türk parası olan (YTL) ile aldılar. Oradan Gaziantep'e gittiler. Orada kurutulmuş Antep fıstıklarının baklavasının üzerine şekerle yeşiler. Gaziantep'ten Adıyaman'a gittiler. Akşam oldu. Birinin evine misafir olarak gittiler. Sabah olunca kahvaltılarını yapıp Atatürk barajının etrafını gezdiler. Sonra da Nemrut dağına çıktılar. Oradaki taştan yapılmış krallık heykellerinin fotoğraflarını çektiler. Ayşe bu dağ UNESCO tarafından korunmaya alındı dedi. Adıyaman'dan ayrılarak Diyarbakır'a gittiler. Diyarbakır'da hep karpuz tarlaları vardı. Hans çok şaşırdı, çünkü karpuzlar çok büyük olduğu için şaşırdı. Sonra Diyarbakır'da karpuz yeşiler. Sonra Diyarbakır'dan ayrılarak daha sonra Mardin'e gittiler. Mardin'de Mardin evleri de Türkiye'nin ortak mirasındandı. Akşam olmuştu. Güney doğuda Karasal iklimi olduğu için kışlar soğuk geçti. Bu sebeple bitki örtüsünü bozuyor oluşturur. Ayrıca Doğu Anadolu'da Karasal iklim görülür. Güney doğuda olduğu gibi doğu Anadolu'da da bitki örtüsünü bozuyor.

oluşturur. Doğu anadoluya gittik. Van'a gittik. Van'da Van gölüne gittik ve etrafını doluştuk. Hans Van'dan Van kedisi aldı ve Van'dan ayrıldık. Ağrı'ya gittik Hans çok heyecanlıydı. Çünkü Türkiyenin en büyük dağına gidecektik ve Ağrı dağına gittik. Ağrı dağının fotoğrafını çektiler. Hans Ayşe'ye Doğu anadolu bölgesinin dağlarını sordu. Ayşe Doğu'da Süphan dağı, Mengene dağıda gezdiler. Hans Doğu anadoludan sonra nereye gizeceğine dedi? Ayşe Karadeniz bölgesine gizeceğini dedi. Hans oranın yöresine ait horon kıyafetini giymek istedi. Hans Karadeniz bölgesinden İlk önce Rize'ye gitmek istedi. Rize'ye gittiklerinde her tarafta yeşil çay gördüler. Rize'de yeşil çay içtiler. Rize'den gitmeden önce yanlarına yeşil çay aldılar. Rize'den ayrıldılar. Sonra Trabzon'a gittiler. Trabzon'da sümele manastırına gittiler. Rize'den aldıkları yeşil çaydan içtiler. Yeşil çayı içtiler. Yeşil çayı içince, Giresun'a gittiler. Giresun'da ise fındık ağaçları vardı. Fındık ağaçlarından birazcık fındık yediler. Hans Ayşe'ye sordu? Her mevsim yağışlı geçtiği için ormanlıktır. Hans Karadeniz'den gidiyormuyuz dedi. Ayşe ellet dedi. Marmara bölgesine gidiyoruz dedi. Ayşe Hans'a İstanbul'a gidiyoruz dedi. Yerebatan Sarayı, Sultanahmet camisine, Ayasofya müzesine, Selimiye camisine gittiler. Çanakkale'ye gittiler. Çanakkale'de Kurultay'a gittiler. Balıkesire gittiler. Akşam olmuştuk. Otele gittiler. Otelde hoşmerim yediler. Sabah olmuştuk.

Kahvaltı yaptılar. Bursa'ya gittiler. İpek böcekçiliği, Şettali, Kestane Şekeri yediler. Marmara'dan ege'ye gittiler. Hans nereye gidiyoruz dedi. Ayşe Manisa'ya gidiyoruz dedi. Manisa'da üzüm bağlarını gördüler. Manisa'dan İzmir'e gectik. İzmir'de olan ortak mirasımızda gittik. Yani etese gittik. Etesten sonra Saat Kulesine gittik. İzmir'den ayrılarak Aydın'a gectik. Aydın'da incir yedik. Aydın'dan Muğla'ya gittik. Muğla'da ölüdenize gittik. Ölüdenize'de birazcık yürüdüler. Denizli'ye gectiler. Denizli'den horozlar gördüler. Hans bir tane horoz aldılar. Ankara'ya geri döndüler. Öğlen olmuştu. Hans Türkiye'nin yemeklerini son kez yüyüyordu. Hans gitmeden önce Ayşe'ye söyle dedi. Türkiye'nin ortak mirasları, tarihi ve doğal güzellikleri hepsi çok güzeldi. Ayşe evet tarihi ve doğal güzellikleri çok güzel bunların sayesinde çok sayıda turist geliyor turistlerin sayesinde ekonomiyeye katkı sağlar dedi. Van kedisini ve horozunu aldı. Hava alanına vardılar. Hans herşey için teşekkür etti. Almanya'ya geri döndü.

EK 8: Özbekistan Grubu Şiir Çalışması

Özbekistan

Beyaz pamuk iğkesi
Verdi kamuya pitarı , pirinci
Tokakta giydi doppiyi
Ede cibberini

Beyaz altını sattı
harayı yaptı
ipek baceğiyle
kuyafet yaptı.

Müşeleri dolandı
Para kazandı
Turint topladı
Yaptığı müşeler

Oruç tatlısı , meyvesi
hava corbanı , pitarı
Büyük gelmeden barıtanması
O tatlı roframı

Bu ülkede topladı
Kamularını arkadaşını
Festivaller yaptı
Türkiye'ye iyi geçirdi

Kız esin güli
Erkek esin sülbülü
Berberen hayvan hayırdı
Üretilen ipe pamuk

EK 8: Maket Yapımı Fotoğrafları



EK 9: Köpük Harita Yapımı Fotoğrafları



EK 10: Sergi Hazırlık Fotoğrafları



EK 11: Sergi Fotoğrafları

