

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIĞINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK
PROGRAMIN ETKİLİLİĞİ**

ÖZDEN BÜTÜN

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

YRD. DOÇ. DR. TAMER ERGİN

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2017



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIĞINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK
PROGRAMIN ETKİLİLİĞİ**

ÖZDEN BÜTÜN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

YRD. DOÇ. DR. TAMER ERGİN


TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2017

3110160170 öğrenci numaralı Özden BÜTÜN tarafından hazırlanan bu çalışma 26/12/2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi


Yrd. Doç. Dr. Tamer ERGİN
İstanbul Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi


Doç. Dr. Müge YÜKSEL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi


Yrd. Doç. Dr. Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL
İstanbul Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile ilkokul dönemi üstün yetenekli öğrencilere dönük “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” geliştirilerek yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu çalışma sürecinde her türlü yardımı sağlayan, bilgi ve tecrübesiyle araştırmama yön veren, akademik anlamda desteğini esirgemeyen ve araştırmama büyük katkı sağlayan kıymetli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Tamer Ergin’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jüri üyelerim ve değerli hocalarım Doç. Dr. Müge Yüksel ve Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Kılıçaslan Çelikkol’a değerli görüşleri ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Çalışmama engin fikirleriyle katkıda bulunan, destekleyen ve birçok konuda yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Recai Semai Özcan’a teşekkür ederim.

Bütün çalışmalarımnda beni destekleyen, motive eden, çalışmalarımnda beni cesaretlendiren ve araştırmamda yardımlarını esirgemeyen kıymetli ağabeyim Gültekin Bütün’e teşekkür ederim.

Araştırmamı gerçekleştirdiğim Fırat İlkokulu okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenleri ve öğrencilerine araştırmama katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca motive edici konuşmalarıyla beni cesaretlendiren ve destek olan babam Nuri Bütün’e, annem Makbule Bütün’e, ağabeyim Zülfü Bütün’e, kız kardeşim Özlem Bütün’e, yengem Hilal Esra Bütün’e teşekkür ederim.

Sevimliliğiyle beni motive eden ve ailemizin yeni üyesi olan yeğenim Mehmet Faik Bütün’e teşekkür ederim.

Özden BÜTÜN

ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIĞINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK PROGRAMIN ETKİLİLİĞİ

Bu araştırma kapsamında ilkokul dönemi üstün yetenekli öğrencilere yönelik bir “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” geliştirilmiş ve bu programın öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Raven Standart Progresif Matris Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel A Formu Testi” uygulanmıştır.

Öntest - sontest sonuçları deney desenli model kullanılarak ortaya konulmuştur. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grupları oluşturulurken “Raven Standart Progresif Matris Testi” kullanıldı ve grupların zekâ düzeyinin benzer seviyede olması sağlandı. Araştırmaya toplamda 16 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 8’i deney ve 8’i kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki 8 öğrenciye haftada 2 gün “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” uygulanmıştır. Her gün 40 dakikalık 2 oturum uygulanarak toplamda 20 oturum gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere hiçbir müdahale bulunmamıştır. Verilerin çözümlenmesi için SPSS 16. sürüm istatistik programı kullanılmıştır. Grup sayısı 30’dan küçük olduğu için nonparametrik testlerden Mann Whitney-U ve Wilcoxon-Z testi kullanılarak analiz yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde elde edilen sonuçlar: “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” uygulanan deney grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel A Formu Testi ile yaratıcı düşünce toplam sontest puanlarının, öntest puanlarından anlamlı bir şekilde fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubuna hiçbir müdahale yapılmadığı için Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel A Formu Testi ile yaratıcı düşünce toplam sontest puanlarının, öntest puanlarından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubunun sontest puanlarının, kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı bir farklılık oluşturması “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı”nın etkili olduğunu açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli birey, Yaratıcılık becerileri, Yaratıcı düşünce, Yaratıcılık eğitimi, Eğitici oyun

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM IMPROVING THE CREATIVITY OF GIFTED STUDENTS

Within the scope of this research, a "Psychoeducation and Educational Game Program" was developed for the gifted students in the primary school period and the effects of this program on the creativity skills of the students were investigated. "Raven Standard Progressive Matrix Test" and "Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test, Booklet A" were applied as data collection tools.

The results of pre-test and post-test were presented using experimental design model. The "Raven Standard Progressive Matrix Test" was used when creating experimental and control groups in the study group, thus the intelligence levels of the groups were ensured similar. A total of 16 gifted students participated in the research. 8 of these students were experimenters and 8 were control groups. "Psychoeducation and Educational Game Program" was applied to 8 students in the experiment group for 2 days a week. Two sessions of 40 minutes were applied each day and a total of 20 sessions were performed. No application was made on the students in the control group. SPSS version 16 statistical program was used to analyze the data. Because the group number was less than 30, nonparametric tests were performed using Mann Whitney-U and Wilcoxon-Z test.

The results obtained in the analysis of the data are as follows: It has been seen that the post-test total score of experiment groups' creative thinking in "Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test, Booklet A" is significantly different from experiment groups' pre-test scores. Since there was no application on the control group, no significant difference was found between total post-test scores and pre-test scores of control group's creative thinking. There was no significant difference between pre-tests of experimental and control groups. The fact that the post-test scores of the experimental group make a meaningful difference from the post-test scores of the control group revealed that "Psychoeducation and Educational Game Program" was effective.

Keywords: Gifted individual, Creativity skills, Creative thinking, Creativity training, Educational game

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIV
BÖLÜM I: GİRİŞ	15
1.1. PROBLEM DURUMU	15
1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE	
ALTPROBLEMLER	17
1.2.1 Araştırmanın Genel Amacı	17
1.2.2 Hipotez	17
1.2.3 Alt Hipotezler.....	17
1.3. ÖNEM	18
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)	20
1.5. SINIRLILIKLAR	20
1.6. TANIMLAR	21
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİN	
ARAŞTIRMALAR	22
2.1. ÜSTÜN YETENEKLİ BİREY TANIMI	22
2.2. ÜSTÜN YETENEKLİLİK MODELLERİ	23
2.2.1 Renzulli Modeli.....	23
2.2.2 Stenberg Modeli	24
2.2.3 Gagne Modeli.....	25
2.2.4 Gardner Çoklu Zekâ Kuramı.....	26
2.2.5 Sternberg ve Zhang Modeli.....	28
2.3. ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ	29

2.3.1 Zihinsel Özellikleri	29
2.3.2 Kişisel Özellikleri	30
2.3.3 Duygusal-Sosyal Özellikleri	31
2.3.4 Üstün Yeteneklilerin Özellikleri Hakkında Ortaya Konan Yanlış Düşünceler	31
2.4. ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN TANILANMASINDA	
YARDIMCI ARAÇLAR	32
2.4.1 Bireysel Zekâ Testleri	33
2.4.1.1 Stanford – Binet Zekâ Testi	33
2.4.1.2 WISC- R Zekâ Testi.....	34
2.4.1.3 Kaufmann’ın Çocuklar İçin Değerlendirme Bataryası (K- ABC) ..	34
2.4.1.4 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System CAS).....	35
2.4.2 Grup Zekâ Testleri	36
2.4.2.1 Cattell’in Zekâ Testi (CFIT)	36
2.4.2.2 Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT)	36
2.4.2.3 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT).....	37
2.5. ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN EĞİTİM	
STRATEJİLERİ	37
2.5.1 Zenginleştirme	40
2.5.2 Hızlandırma.....	41
2.5.3 Gruplama.....	41
2.5.4 Mentörlük.....	42
2.6. YARATICILIK TANIMI.....	42
2.7. YARATICILIK SÜREÇLERİ.....	43
2.8. YARATICILIK KURAMLARI.....	46
2.8.1 Torrance’nin Yaratıcılık Kuramı (Torrance’s Creativity Theory)	46
2.8.2 Faktöriyalist Yaratıcı Düşünme Kuramı (Structure of Intellect Theory).....	46
2.8.3 Hümanist Yaratıcı Düşünce Kuramı (Humanistic Theory)	48
2.8.4 Gestalt Yaratıcı Düşünce Kuramı (Gestalt Theory).....	48
2.8.5 Psikoanalitik Kuram (Psychoanalytic Theory)	49
2.8.6 Çağrışımçı Yaratıcı Düşünce Kuramı (Associative Theory)	49
2.8.7 Oluşturmacı Yaratıcılık Kuram (Constructivist Theory)	50
2.8.8 Algısal Yaratıcı Kuram (Perceptual Theory)	51

2.8.9 Yatırım Yaratıcılık Kuramı (Systems Theory)	51
2.9. YARATICILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	52
2.9.1 Yaratıcılık ve Zekâ	52
2.9.2 Yaratıcılık ve Çevre	53
2.9.3 Yaratıcılık ve Cinsiyet	54
2.9.4 Yaratıcılık ve Yaş.....	55
2.9.5 Yaratıcılık ve Aile	56
2.9.6 Yaratıcılık ve Okul.....	57
2.10. YARATICILIĞIN GELİŞTİRİLMESİ	59
2.11. YARATICI ÇOCUK ÖZELLİKLERİ	61
2.12. YARATICILIĞIN BOYUTLARI	62
2.12.1 Akıcılık.....	63
2.12.2 Esneklik.....	63
2.12.3 Özgünlük (Orijinallik).....	64
2.12.4 Zenginleştirme (Detaylandırma, Derinleştirme)	64
2.13. YARATICILIĞI ENGELLEYEN FAKTÖRLER	64
2.13.1 Bireysel Engeller	64
2.13.2 Duygusal Engeller	65
2.13.3 Kültürel Engeller	65
2.13.4 Öğrenilen Engeller ve Alışkanlıklar	66
2.13.5 Örgütsel Engeller	66
2.13.6 Algısal Engeller.....	66
2.13.7 Eğitsel Engeller	66
2.13.8 Toplumsal Engeller	67
2.13.9 Yüklü Program Engeller	68
2.14. EĞİTİMDE KULLANILAN YARATICI DÜŞÜNCE	
TEKNİKLERİ.....	68
2.15. YARATICILIK–OYUN VE EĞİTİM	71
2.16. YARATICILIK PROGRAMI İLE İLGİLİ YAPILAN	
ÇALIŞMALAR	73
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	77
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	77
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU	78

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	80
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	80
3.4.1 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	81
3.4.2 Raven Sandart Progresif Matristler Testi	83
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	85
3.6. PSİKO-EĞİTİM VE EĞİTİCİ OYUN PROGRAMI.....	85
3.6.1 Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programının Hazırlanması	86
3.6.2 Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programının Uygulanması	94
3.6.3 Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programının Değerlendirilmesi	96
3.6.4 Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı	96
BÖLÜM IV: BULGULAR	128
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	134
5.1. SONUÇ.....	134
5.2. ÖNERİLER	136
KAYNAKÇA	138
EKLER.....	157
ÖZGEÇMİŞ.....	191

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1: Yaratıcı problem çözme sürecinin yedi modeli (Dacey ve Lennon, 1998: 173) (Topuz, 2015).....	44
Tablo 3-1: Araştırma Modeli.....	78
Tablo 3-2: Deney ve Kontrol Gruplarının Raven SPM testinin " Zekâ Düzeyi"Değişkenine Göre Dağılımları	79
Tablo 3-3: Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	80
Tablo 3-4: Raven SPM Testinin yüzdelik dilimlerin yorumlanması için kabul edilen sınır değerler (Tunalı, 2007, s. 76).	84
Tablo 4-1: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitimden Önce Torrance Yaratıcı Düşünme Test Puanlarının MANN-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması	128
Tablo 4-2: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitimden Sonra Torrance Yaratıcı Düşünme Test Puanlarının MANN-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması	129
Tablo 4-3: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitimden Önce ve Sonra Yaratıcı Düşünme Test Puanlarının Wilcoxon Z Testi ile Karşılaştırılması	129
Tablo 4-4: Deney Grubundaki Öğrencilerin Eğitimden Önce ve Sonra Yaratıcı Düşünme Test Puanlarının Wilcoxon Z Testi ile Karşılaştırılması	130
Tablo 4-5: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Anne Meslek Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	130
Tablo 4-6: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Meslek Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	131
Tablo 4-7: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Anne Çalışma Zaman Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	131
Tablo 4-8: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Çalışma Zaman Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	131

Tablo 4-9: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Anne Medeni Durum Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	132
Tablo 4-10: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Medeni Durum Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	132
Tablo 4-11: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Bilgileri Frekans ve Yüzde Dağılımları	132
Tablo 4-12: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Bilgileri Frekans ve Yüzde Dağılımları	133
Tablo 4-13: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Aile Toplam Gelir Bilgileri Frekans ve Yüzde Dağılımları	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Renzulli'nin (1999)'da "Üç Halka Modeli" Türkçe'ye çevrilmiştir (Budak, 2007, s. 18)	24
Şekil 2-2: Stenberg'in ve Ben-Zeev (2001)'de "Üç Element Modeli" Türkçe'ye çevrilmiştir (Budak, 2007, s. 14).	25
Şekil 2-3: Gagne'nin "Farklılaştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli" (Davis ve Rimm: 1994)'den çevrilmiştir (Budak, 2007, s. 16).....	26
Şekil 3-1: Resim.....	105

KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM: Bilim ve sanat merkezi

CAS: Bilişsel değerlendirme sistemi

CFIT: Cattell'in zekâ testi

CQ: Yaratıcılık katsayısı

IQ: Zekâ katsayısı

K- ABC: Çocuklar için Kaufman değerlendirme testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

RSPMT: Raven standart progresif matristler testi

TYDT: Torrance yaratıcı düşünme testi

WISC-R: Wechsler çocuklar için zekâ testi

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

“Üstün zekâ” kelimesi yirmi birinci yüzyıla yaklaştıkça yerini ”üstün yetenek” kelimesine bırakmıştır. Üstün zekâlı kişi olağandışıdır. Bu kelimeyle genel olmayan, alışılmışın dışında olan yani çoğunluktan farklı bir özellik ifade edilmektedir. Bu açıklamada zihinsel olarak olağan dışılık ifade edilmektedir. Normal bireylerin sayısal olarak zekâ dağılımı söylenecek olursa 90-110 arası bir sayısal değer iken üstün zekâlı bireylerde 130 ve üzeridir (Sak, 2012).

Marland Raporunda (1972) üstün zekâlılara yönelik yer alan açıklamada üstün zekâlı birey; genel-zihinsel, özel-akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat ya da psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü yeteneğe sahip ve bu alanlardan en az birinde başarı ortaya koyan birey olarak ifade edilmektedir (akt.: Sak, 2012). Buradaki alanlardan 'yaratıcı-üretken' alanı üstün zekâlı bireyi tanımlamada dikkati üzerine çekmektedir.

Toplumların en önemli eğitim amaçlarından biri yaratıcı çocukların erken yaşlarda keşfedilmesi ve bu çocukların yaratıcılık potansiyellerinin gelişimi için gerekli her türlü ihtiyacın gidermesidir. Yaratıcı bireyler gerek yaşadığı topluma gerek bütün ülkelere kısaca insanlığa yaratıcılıklarıyla özgün eser ortaya koyma açısından katkısı önem taşır (Çağlar, 2004).

Yaratıcılık kavramı; becerilere yönelik orijinal bir ürün olarak ortaya çıkmış ancak ürün haline gelmemiş, problem çözmede kendine özgü bir süreç içeren, bireyin zekâyı kullanarak özgün ürünler ortaya koyması olarak açıklamıştır (Aslan, 2001a).

Yaratıcılık; problemlere, bilgi eksikliğine, bozukluklara, uyumsuzluğa, kayıp öğelere duyarlı olma, problemin güçlülük derecesini belirleme, probleme çözüm arama, bu problemler için tahminlerde bulunma, problemin çözümü için denenceler geliştirme ve değiştirdiği bu problemin sonucunu karşı tarafa iletmek olarak açıklamaktadır (Torrance, 1974).

Renzulli (1978,1922) yaratıcılığı, üstün zekâlılığın bir parçası olarak ortaya koymakta ve üstün zekâlı tanımında bir koşul olarak yaratıcılığı gerekli görmekte ve

ortaya bir ürün koymak olarak değerlendirmektedir. Stenberg ve Grinko (2011)' da yaratıcılığı üstün zekâlılıkta gerekli ve önemli görmektedir. Çünkü başkalarını etkileyecek fikirler yaratıcılıkla üretilecektir. Birçok araştırmacı üstün zekâlılık ile yaratıcılık arasında tek yönlü bir ilişkiden bahsetmektedir. Bu ilişkiyi şöyle açıklamaktadır: Yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olabilmek için üstün zekâlı olmak gerekirken, yüksek düzeyde üstün zekâlı olabilmek için yaratıcılık gerekli değildir (akt.: Ayvaz, 2015).

Guilford'a göre yaratıcılık ve zekâ şöyle açıklanmıştır; her yaratıcı kişinin zeki olduğu ancak her zeki olanın yaratıcı olmadığı üzerinde durulmuştur. Faktör analizi ile bu ortaya konulmaya çalışılmıştır ve zekânın yaratıcılıkla olan ilişkisini tek başına açıklayamayacağı ortaya konulmuştur (Sungur, 1997).

Yavuzer ve Razon oyunlardan bahsederken oyunun gerekliliğine değinmişler özellikle yaratıcılıkta, inşa oyunlarının kişinin hayal gücü ve yaratıcılık yeteneğini geliştirmede önemli olduğundan bahsetmişlerdir (akt.: Davaslıgil, 1989). Oyunu sadece çocukluk evresinde davranış biçimi olarak görmek yanlıştır (Ataç, 1991). Oyun son yıllarda eğitim ve öğretimde etkili şekilde kullanılarak birçok kazanımı elde etmede önemli bir faktör olmuştur. Son dönemlerde özellikle yaratıcılığın gelişimine yönelik hazırlanan oyunlar ya da materyaller okullarda kullanılmaya başlanmıştır. Bununla beraber bireyde özgür düşünme yoluyla özgün çalışmalar ortaya çıkarılmasına ön ayak olunmuştur. Literatür incelendiğinde oyunun birçok gelişim basamağını desteklediğine dair bilgilere ulaşmak mümkündür. Ayrıca problem çözme ve üretme becerisine de katkıda bulunulmuştur (Singer ve Singer, 1998; Bağlı, 2004).

1992 yılında ABD Başkanı Bill Clinton "Ulusa Sesleniş" konuşmasında üstün yetenekli ve yaratıcı bireyler yetiştirmek ilerleyen yüzyıllarda dünya üzerinde hâkimiyetlerinin devamı açısından oldukça önem taşıdığını belirtmiş ve çocuklardaki yaratıcılığı öldürmeyen, tek tip kova kafalı çocuk yetiştirmeyen programlar hazırlamanın önemi üzerinde durmuştur (akt.: Ataman, 2015).

Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin belirlenmesinde yaratıcılığın etkisi araştırmalara konu olarak sunulmuştur. Ancak bu çalışma da üstün yetenekli her çocuğun yaratıcı olamadığı (Sungur, 1997), düşüncesinden hareketle üstün yetenekli

bireylerin yaratıcılığını geliştirmek amacıyla, yaratıcılıkla alakalı eğitsel oyunlar çerçevesinde bir programın uygulanması daha sonra bu eğitici oyun programının üstün zekâlı ve yetenekli çocuklardaki yaratıcılığı geliştirip-geliştirmeyeceğine dair deneysel bir çalışma yapılması hedeflenmektedir.

1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALTPROBLEMLER

1.2.1 Araştırmanın Genel Amacı

Araştırmanın temel amacı; üstün yetenekli çocukların, yaratıcılığını geliştirmek için psiko-eğitim ve eğitici oyunları içeren “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı”nın geliştirilmesi ve bu programın ilkokul dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde etkili olup olmadığının sınanmasıdır.

1.2.2 Hipotez

Üstün yetenekli çocukların, yaratıcılığını geliştirmek için psiko-eğitim ve eğitici oyunları içeren “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” ilkokul dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde etkilidir.

1.2.3 Alt Hipotezler

- 1) Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı’nın uygulandığı deney grubunun yaratıcı düşünme son test puan ortalamaları, kontrol grubunun yaratıcı düşünme son test puan ortalamalarından yüksek olacaktır.
- 2) Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı’nın uygulandığı deney grubunun yaratıcı düşünme son test puan ortalamaları, deney grubunun ön test yaratıcı düşünme puan ortalamalarından yüksek olacaktır.
- 3) Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı’nın uygulandığı kontrol grubunun yaratıcı düşünme son test puan ortalamaları ile kontrol grubunun ön test yaratıcı düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

- 4) Psiko-Eđitim ve Eđitici Oyun Programı'nın uygulandığı deney grubunun yaratıcı dűşünme ön test puan ortalamaları, kontrol grubunun yaratıcı dűşünme ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3. ÖNEM

Jacob K. Javits (2002)'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için eğitim yasında kullanılan üstün zekâlı ve üstün yetenekli olmanın tanımı; zihinsel, yaratıcı, sanatsal veya liderlik alanlarında yüksek başarı yeteneği sergileyen kişiler demektir. Gelecekte önemli bir yere sahip olacak üstün yetenekli bireylerin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Yetenek gelişimi için umut vadeden öğrencilerin okulda ve evde planlanmış, zenginleştirilmiş, esnek öğrenme ortamlarına sahip olması önem taşımaktadır. Böylece öğrencilerin tomurcuk halindeki beceri ve yetenekleri en üst seviyede gelişme gösterecektir (Kaya, 2015, s. 31-32).

Bu araştırmada Üstün yetenekli çocukların, Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı ile yaratıcılığının gelişimini sağlamak hedeflenmiştir. Yaratıcılık gelişimi somut, soyut ve esnek becerilerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir.

Bozoklu (1994), çocuklarda yaratıcı yeteneklerin ortaya çıkması ve geliştirilmesi için erken yaşta yaratıcılıkta rol oynayan duyuların geliştirilmesi ve eğitilmesi önemli rol oynamaktadır. Çocuğun çevresini gözlemlemesi ve yapılan bu gözlemlerden değerlendirme yapmasına olanak sağlanmalıdır. Konuşarak, tartışarak hayal gücünün gelişimine yardımcı olunmalıdır. Çünkü yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında, geliştirilmesinde ve kullanılmasında hazırlanacak eğitim programlarında, yaratıcılığın kendiliğinden öğrenilebilir bir özellik olmadığı ancak uygun ortamların ve programların hazırlanmasıyla mümkün olabileceğine değinilmektedir (Çağdaş ve Yıldız, 2003). Yaratıcılık bir süreçtir ve bu süreçte orijinal ürün, fikir ve bilgi ortaya çıkarabilmektir. Bunun yanında eleştirel olaylara yaklaşımı, problemlere değişik açılardan bakabilme, farklı çözüm bulma açısından önem taşır (Baaren, Dijksterhuis ve Ritter, 2012).

Gowan (1981), bireysel yaratıcılığın her bireye eğitimle öğretilebileceğinden bahsetmiştir. Ancak üstün yetenekli bireyler üzerinde yaratıcılığın geliştirilmesi insanların geleceğine katkıda bulunmak, büyük keşif ve icatların ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır. Yaratıcılık yetişkinlere göre küçük yaşlarda daha

aktiftir. Yetişkinler çocukları anlamalı, onlara değer vermeli, yaratıcılığını ifade edebilmesi için cesaretlendirmeli ve uygun ortam sunmalıdır. Oyun yaratıcılığı destekleyen önemli faktörlerden biridir. Oyunlardaki hayal gücü oldukça önemlidir. Bu yaratıcılık evde, okulda desteklenmelidir. Geake ve Dodson (2005)'da üstün zekâ lı ve yetenekli çocuklarda yaratıcı zekâyı geliştirmek demek öğrenmenin ana bileşenleri olan bilgi, tahmin, keşif ve değerlendirmeyi dengelemede yardım etmek olarak açıklanmaktadır (akt.: Ayvaz, 2015).

İnsanlığın geleceğine etki edecek matematik, sosyal, fen, sağlık gibi bilimlere ait buluşların ortaya çıkması bireylerin yaratıcılık becerilerine bağlı olarak gerçekleşecektir. Taylor yaptığı açıklamada ilkökul yıllarını yaratıcı düşüncenin gelişimi için kritik yıllar olarak görmektedir. İlkokul yıllarında çocuğun yaşamına farklı ve bunun yanında zengin uyarıcıların girmesinin yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli olduğuna değinmektedir. Okullarda çocuklara sunulacak yaratıcılığı geliştirmeye yönelik programlar ve oyunlar önemlidir. Genel olarak okullarda yaratıcılığı geliştiren programlara az da olsa yer verilmektedir fakat yaratıcılığı geliştirmek için bu programlar yeterli değildir. Yaratıcılığı geliştirecek programlar okullarda kapsamlı olarak yer almalı ve eğitimde yaratıcılık varsayımlarından elde edilecek sonuçlar küçümsenmemelidir. Genellikle insanlarda yaratıcılığın gelişiminin resim ve müzik gibi sanat alanlarıyla mümkün olacağı düşüncesi hakimdir. Ancak yaratıcılık her alanda mümkün olmalıdır. Bu yüzden yaratıcılık ölçütleri göz önünde tutularak öğrencilere eğitim hazırlıkları yapılmalıdır. Bu tarz insanlığa yapılan yatırımlar çocuğun geleceği kadar toplumun huzurunu ve mutluluğunu da etkileyecektir (Öztürk, 2001).

Çocuklara yaratıcılık becerilerinin, bir eğitim ortamında verilebilmesi için bu becerileri kapsayan yapılandırılmış eğitim programına ihtiyaç vardır. Özellikle de üstün zekâ lı öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek ayrı bir önem taşımaktadır. Aksi halde yüksek zekâ düzeyine sahip öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişimi sağlanamaz, sağlanamadığı takdirde bu bireylerin zekâ ve yaratıcılığı birlikte kullanılarak ortaya koyabileceği gelişmelerle ülkeye ve insanlığa katkı sağlayabilecekken, sağlayamamasına ve bu yetilerin körelmesine neden olacaktır.

Ancak literatür incelendiğinde yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda sadece yaratıcılık potansiyelinin geliştirilmesi ile ilgili programlara az rastlanılmaktadır. Bu çalışma kapsamında ilkokul çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program; anne-babalara, eğitimcilere, ilkokul kurumlarında görev yapan öğretmenlere, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirme konusunda kaynak teşkil edebilecektir. Yaratıcılık gelişim programları; üretilen orijinal fikir ve ürünlerin ortaya konması açısından sadece ortaya çıktığı ülkede değil evrensel olarak yarar sağlaması yönüyle önemli bir alanı teşkil eder. Yaratıcılık normal bireylerde geliştirilebilir ancak üstün yetenekli bireylerde gelişimi daha önemli ölçüde olmaktadır. Yaratıcılığı geliştirmek için ortaya konulan bu programda amaç; üstün yetenekli bireylerde yaratıcılık becerisinin gelişimini sağlayarak bireylerin problem çözme, alternatif yöntemler geliştirme, ortaya ürün koymasına kadar birçok beceriyi ortaya çıkarmasıdır.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Çalışmaya katılacak öğrencilerin Torrance yaratıcı düşünme testi ve Raven SPM testini içtenlikle cevaplandırabileceklerdir.

Deney grubuna katılacak üstün yetenekli öğrenciler, uygulanacak olan Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı’na oyunla isteyerek katılım sağlayacaktır.

Araştırmada kullanılacak olan model ve veri toplama araçları araştırmanın hipotez ve alt hipotezlerine uygundur.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Bu araştırma Malatya iline bağlı Fırat İlkokulu’na devam eden 3.sınıf üstün yetenekli öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Üstün yetenekli birey: Üstün yetenekli birey, bu alanda uzan olan bireyler tarafından tanınır, genel ve özel yetenek alanlarında akranlarına göre yüksek performans sağlayan kişiler olarak açıklanır (M.E.B, 1991).

Yaratıcılık: Problemlere, bilgi eksikliğine, bozukluklara, uyumsuzluğa, kayıp öğelere duyarlı olma, problemin güçlülük derecesini belirleme, probleme çözüm arama, bu problemler için tahminlerde bulunma, problemin çözümü için denenceler geliştirme ve değiştirdiği bu problemin sonucunu karşı tarafa iletmek olarak açıklanmaktadır (Torrance, 1974).

Eğitici oyun: Dönmez (1992) yılında oyuna yönelik genel ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, çocuğun her zaman isteyerek yer aldığı açıklamasında; belli bir amaca dönük olan ya da olmayan, kurallı fiziksel, dil, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen ve hayati bir önem taşıyan, çocuk için en etkin öğrenme sürecini oluşturan kavram olarak açıklar (Ünal, 2009, s. 95-109).

Psiko-Eğitim: Çocuklarda, ergenlerde ve ailelerde beceri geliştirmeye yönelik grup temelli bir eğitim olarak açıklanmaktadır. Özellikle de özel beceri alanlarına yönelik eğitimler içerir (DeLucia-Waack, 2006).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ÜSTÜN YETENEKLİ BİREY TANIMI

Üstün yetenekli bireylerin tanımlanması bu bireylerin yönlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Hökeleki (2004)'de, üstün yetenekli bireylerin erken yaşlarda belirlenmesi toplum ve bilim adına önemli olup, bu bireyler definedeki değerli bir madene benzetilerek tanımlanmaktadır (akt.: Akkan, 2010). Birçok üstün yetenekli birey tanımı olmasına rağmen ortak kabul görmüş bir tanım söz konusu değildir (Kahveci, 2015, s. 16-17). Hatta bu tanımlar coğrafyadan coğrafyaya farklılık göstermektedir. Örneğin Batılı toplumların kabul ettikleri üstün yeteneklilik kavramında; akademik başarıya odaklı olan "analitik yetenek" ve "yaratıcılık" kavramları üzerinde dururken doğu toplumlarında, üstün yeteneklilik kavramı için "erdem, ahlâk" gibi değerleri içeren kavramlar üzerinde durulmuştur (Levent, 2014). Geçmiş dönemlerde üstün zekâ kavramı kullanılırken yirmi birinci yüz yılda bu kavram yerini üstün yetenekli kavramına bırakmış ve daha geniş bir boyut kazanmıştır (Sak, 2012, s. 5-6).

Üstün yetenekli birey, bu alanda uzman olan bireyler tarafından tanınan, genel ve özel yetenek alanlarında akranlarına göre yüksek performans sağlayan kişiler olarak açıklanır (M.E.B, 1991).

Naglieri ve Das (1997) yaptığı açıklamada uzmanların üstün yetenekliliği; motivasyon, yaratıcılık, liderlik gibi boyutları da içine alarak kapsamlı bir şekilde açıklamıştır (Ergin, 2004b).

Genelde zekâ puanı 130 ve üzeri olan bireyler üstün zekâlı olarak tanımlanırken (Avcı ve Ersoy, 2004, s. 196), Torrance 1962 yılında yaptığı çalışmayla üstün yeteneklilikte yaratıcılık kavramını ön plana çıkarmıştır. Bu çalışmasıyla beraber, zekâ ve yetenek çalışmalarında "yaratıcılık" ön plana çıkmıştır. Başka bir tanıma göre üstün yeteneklilik; problemlere farklı açılardan bakarak birden fazla farklı çözüm yolları bulmak olarak açıklamıştır (Starko, 1999).

Tannenbaum (2003)'da üstün yetenekli bireyi açıklarken bu bireyleri ikiye ayırır. Birincisi üreticilerdir. Üreticiler; düşünce ve somut ürünler meydana getirirler.

Düşünce ve somut ürün meydana getirirken yaratıcılıkla ya da çok çalışarak yaparlar. İkincisi ise uygulayıcılardır. Uygulayıcılar; insanlık hizmet eder ve sahne sanatları uygulayıcılar. Bunlarda yaratıcılık ya da çok çalışarak başarılarını gösterirler (Leana, 2005).

2.2 ÜSTÜN YETENEKLİLİK MODELLERİ

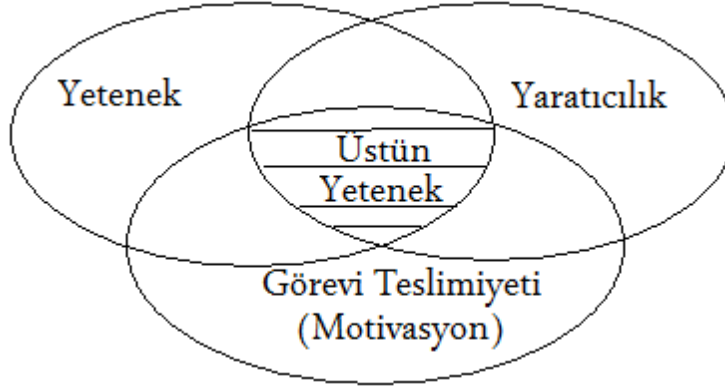
Üstün yeteneklilik ile ilgili modellerden en çok kabul edilen ve literatürde yer alan modeller Renzulli modeli, Stenberg modeli, Gagne modeli, Gardner Çoklu zekâ kuramı, Sternberg - Zhang'in modelleridir (Budak, 2007; Köksal, 2007; Sak, 2012).

2.2.1 Renzulli Modeli

Renzulli (1999)'de, üstün yetenekliliği üç öğeye bağlı olarak açıklar. Bu öğeler; motivasyon, genel ve özel yetenek, yaratıcı düşüncedir. Üstün yeteneklilikte bu üç öğenin, ortalamanın üstünde olacak şekilde birlikte bulunması gerekir. Hatta bu üç öğe birbirine geçmiş kümeler olarak düşünülürse bu üç öğenin kesiştiği yer, üstün yetenekliliği oluşturan kısım olarak tanımlanmaktadır. Renzulli bu öğelerin, her birinin tek başına üstün yeteneklilikte bir anlam ifade etmediğini söyler (Budak, 2007, s. 17). Bu öğelerin içeriği Davaslıgil (2004)'de aktardığına göre, Renzulli 1986'da şöyle açıklamıştır (Köksal, 2007, s. 3; Sak, 2012, s. 23-27):

- 1) **Genel yetenek ve özel yetenek:** Genel yetenek ile soyut fikirler, kelimelerin akıcılığı, sayısal muhakeme, sözel muhakeme ve bilgilerin hızlı bir şekilde hatırlanmasıdır. Özel yetenek ile müzik, dans, resim gibi sanatsal alanlar ve fen, kimya, matematik gibi teknik yetenek alanları ifade edilmektedir.
- 2) **Yaratıcı düşünce:** Problemlere değişik açılardan bakılarak bu problemlere farklı düşünceler üretme potansiyeli olarak ifade edilmektedir.
- 3) **Motivasyon:** Herhangi bir işe yönelik enerjisi, tahammülü, o işe bağlılığı ve o işe dayanma süresidir. Kısaca o işe ilişkin motivasyon yeteneği olarak ifade edilmektedir.

Renzulli'nin (1999)'de, üstün yeteneklilik modelinde, gerekli üç öge aşağıdaki şemada modellenmiştir. Bu üç öge literatürde “Üç Halka Modeli” olarak da bilinmektedir. (Budak, 2007):



Şekil 2-1: Renzulli'nin (1999)'de “Üç Halka Modeli” Türkçe'ye çevrilmiştir (Budak, 2007, s. 18) .

Davaslıgil (2004)'de aktardığına göre, Renzulli'nin belirlediği bu öğelerden yaratıcılık ve motivasyon uygun eğitimle, çevre ve kişiliğe bağlı olarak geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Birbiriyle ilişkili olan bu üç öge, birlikte bir bireyde bulunuyorsa yaşlılarının %85 'inden veya en azından birinde %98 başarılı olması durumunda üstün yetenekli kabul edilebileceğine değinir (Budak, 2007; Köksal, 2007).

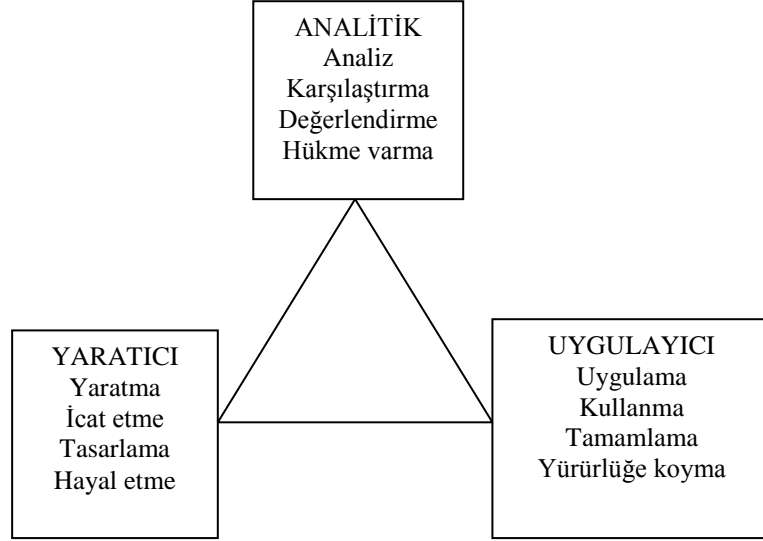
2.2.2 Stenberg Modeli

Üstün yetenekli bireyleri Stenberg (1997) 'de, belirlediği üç yetenek alanının birlikte bulunmasıyla tanımlamaktadır. Bu üç yetenek alanı; analitik hafıza yetenekleri, sentetik yaratıcı yetenekleri, içerik uygulamalı yetenekler olarak belirlemiştir. Gerekli olan bu üç yetenek alanının içeriğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır (Budak, 2007):

- 1) **Analitik Hafıza Yetenekleri:** Kişilerin olayları öğrenmesi, bu olaylar arasında karşılaştırma yapması, analiz etmesi ve bunun sonucunda bir neticeye ulaşmasında kullandığı yeteneğidir.
- 2) **Sentetik Yaratıcı Yetenekler:** Kişilerin yaptığı çalışmalarda orijinal ve iyi fikirler üreterek sentez yapmaya yönelik yetenek alanıdır.

3) İçerik Uygulamalı Yetenekler: Bireyin günlük yaşantısında, çevresinde başarılı olmak için kullandığı yeteneğidir. Örneğin sınavlara nasıl çalışılmalı, öğretmenlerle nasıl iletişim kurulmalı v.s gibi durumlarda bu yetenek alanını kullanmaktadır.

Stenberg'in üstün yeteneklilikte gerekli üç yetenek alanı aşağıdaki şekilde modellenmiştir. Bu model literatürde "Üç Element Modeli" olarak da bilinmektedir.



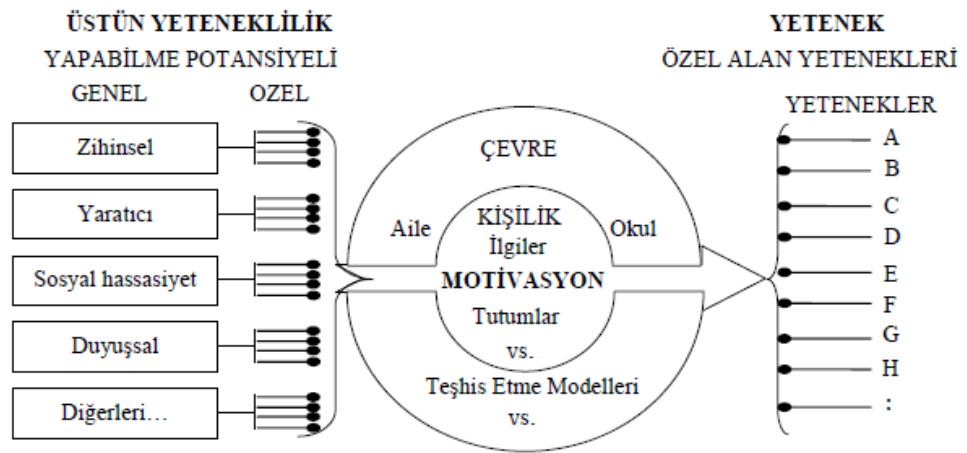
Şekil 2-2: Stenberg'in ve Ben-Zeev (2001)'de "Üç Element Modeli" Türkçe'ye çevrilmiştir (Budak, 2007, s. 14).

2.2.3 Gagne Modeli

Gagne (2003)'de, üstün yeteneklilerle ilgili oluşturduğu modelinde üstün yetenekliliği şöyle açıklamıştır. Öncelikli olarak üstünlük ve yetenek kavramlarını ayırmıştır. Üstünlük kavramında; kendiliğinden ortaya çıkan ve bireyin yaşitlarının en az %10'ununda bulunan bir yetenek alanına sahip olup bu yeteneğinde eğitilmeden doğal olarak bulunması şeklinde açıklanmaktadır. Diğer yandan yeteneklilik kavramını ise; sistematik olarak geliştirilmiş olup, yüksek becerilerin yanında en az insan aktivitelerinin bir alanında yaşitlarının en azından %10'undan daha üst düzey bilgiye sahip olması şeklinde açıklamıştır (Köksal, 2007, s. 27). Gagne'ye göre bireyde bu yetenek potansiyelinin bulunması ile bu potansiyeli kullanması farklılık göstermektedir. Gagne bu potansiyelin kullanılmasının önemli olduğuna değinmektedir. Bireyin üstün yeteneği; çevresinin ve kişisel özelliklerinin teşhis edilmiş olmasının etkisiyle yetenek haline dönüşmektedir. Bu etkenlerin

yetenek haline gelmesinde, motivasyon önemli bir yer tutmaktadır. Buradaki motivasyon; yapabilme potansiyeline bağlı olarak yeteneğin ortaya çıkmasını sağlayan ögedir. Üstün yetenek; zihinsel, sosyal hassasiyet, yaratıcı, duyuşsal gibi beceri alanlarına sahiptir. Üstün yeteneklilikte hangi alanda üstün ise o alanda ortalamanın üstünde bir değere sahip olması gerekir (Budak, 2007).

Gagne'nin üstün yetenek modeli aşağıdaki şemada modellenmiştir. Literatür incelendiğinde bu model "Farklılaştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli" olarak da bilinmektedir.



Şekil 2-3:Gagne'nin "Farklılaştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli" (Davis ve Rimm: 1994)'den çevrilmiştir (Budak, 2007, s. 16).

2.2.4 Gardner Çoklu Zekâ Kuramı

Üstün yeteneklilikte bilinmesi gereken önemli olan kuramdan biri Gardner'in ortaya koyduğu "Çoklu Zekâ Kuramı"dır. Gardner (1983)'de insan zekâsına yönelik ortaya atılan tarafsız ölçümler düşüncesini eleştirmiştir. İnsan IQ' sünün tek bir faktörle açıklanamayacağını ortaya koymuştur. Ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramında, insanda bulunan yetenek alanlarına göre "zekâ" kavramını açıklamışlardır. Zekâyı; problemlere karşı etkili çözüm bulma, karışık halde bulunan problemleri keşfetme, ortaya çıkarılan bir ürünün farklı kültürler açısından da değer bulma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan Gardner, insanların farklı alanlarda farklı yeteneklere sahip olmasını "zekâ alanı" olarak açıklamaktadır (Köksal, 2007, s. 23). Gardner'in (1983)'de yayınlanan "Zihnin Çerçevesi" kitabında yedi ayrı yetenek alanından bahsedilir. Gardner (1998) yılında bu yetenek

alanlarına “Doğacı yetenek” alanını da dahil ederek sekiz yetenek alanı oluşturmuştur (Karabulut, 2010, s. 10).

Saban (2000) yılında, Gardner’in (1983- 1999) yılları arasında ortaya koyduğu “Çoklu Zekâ Alanları”nı aşağıdaki şekilde açıklamıştır (Aksoy, 2014; Doğan Temur, 2001; Köksal, 2007; Leana Taşcılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı, ve Camcı Erdoğan, 2014; Sak, 2012, s. 44-50):

- 1) **Sözel – Dil Yetenek Alanı:** Sözel-dil zekâ alanı güçlü olan bireyler bir şeyleri öğrenirken konuşarak, tartışarak, okuyarak ve başkalarıyla iletişim kurarak daha iyi öğrenme sağlarlar. Örneğin konuşmacı, politikacı, şair, yazar gibi sözlü ve yazılı olarak kendinde bulunan yeteneğini etkili şekilde kullanabilmesidir.
- 2) **Mantıksal – Matematiksel Yetenek Alanı:** Bu zekâ alanı güçlü olan bireyler nesnelere kategorilere ayırabilme, nesnelere arasında mantıksal ilişkiler kurabilme, nesnelere belirli özelliklerini sayısallaştırarak ve hesaplayarak daha iyi öğrenirler. Yani bir istatistikçi gibi sayıları etkili kullanma, bilim adamı ya da bilgisayar programcısı gibi sebep-sonuç ilişkisi kurarak olaylar arasında etkili bir mantık yürütebilmesidir.
- 3) **Görsel – Uzaysal Yetenek Alanı:** Olayları ve olguları görselleştirerek ya da bunları resimlerle, çizgilerle renklendirerek daha iyi öğrenirler. Ressam, mimar gibi dış dünyaya ait düşüncelerini görselleştirme kapasitesidir.
- 4) **Müziksel – Ritmik Yetenek Alanı:** En iyi öğrenmeyi müzik, melodi ve ritim ile gerçekleştirirler. Şarkıcı, besteci, müzisyen gibi müzik formlarını ayırt etme, algılama ve ifade etme kapasitesidir.
- 5) **Bedensel – Kinestetik Yetenek Alanı:** Yapararak, yaşayarak, hareket ederek ve tecrübe ederek daha iyi öğrenirler. Aktör, atlet ya da dansçı gibi düşünce ve duygularını vücudunu kullanarak daha iyi anlatma kapasitesidir. Ayrıca cerrah ya da tamirci gibi ellerini kullanarak yeni şeyler üretebilme kapasitesidir.

- 6) **Bireylerarası / Sosyal Yetenek Alanı:** İnsanların duygu ve düşüncelerini daha iyi anlama diğer yandan, onların istek ve ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilme kapasitesidir. Bu yetenek alanına örnek olarak terapist, öğretmen, pazarlamacı v.s verilebilir.
- 7) **Bireye Dönük / İçsel Yetenek Alanı:** Birey kendi ihtiyaç ve isteklerini bilir, kendini tanır, disipline eder ve kendine güvenir. Birey, kendisini tanıdığı için çevresine uyumlu davranışlar sergileme kapasitesidir.
- 8) **Doğacı Yetenek Alanı:** Bu bireyler sağlıklı bir çevre oluşturma ayrıca çevreye, doğaya ve hayvanlara karşı meraklıdırlar. Biyologlar gibi canlıları tanıma, özelliklerini karşılaştırma gibi yeteneklere sahiptirler.

2.2.5 Sternberg ve Zhang Modeli

“Sternberg ve Zhang (1995)’da, üstün yetenekli birey için bir ölçüte göre tanımlamanın doğru olmayacağına değinir ve Beşgen Modelin’de üstün yetenekli birey için beş önemli ölçüt ortaya koyar. Üstün yetenekli olarak bir bireyin tanımlanması için bu beş ölçütün bulunması gerektiğine değinmektedirler. Sternberg ve Zhang, Beşgen Modelin’de bulunan bu ölçütleri kısaca aşağıdaki şekilde açıklamıştır (Demirel ve Sak, 2011, s. 63-64; Sak, 2012, s. 18-23; Sürücü, 2013, s. 25):

- 1) **Olağanüstülük ölçütü:** Bireyin zihinsel yetenek gerektiren alanlarda yaşatlarından ileri seviyede olmasıdır.
- 2) **Ender olması ölçütü:** Bireyin yetenek seviyesi kendi akranlarıyla karşılaştırıldığında onlara göre farklı ve ender olmasıdır.
- 3) **Üretkenlik ölçütü:** Bireyin kendini gerçekleştirdiği yani üstün potansiyel gösterdiği alanda üretkenliğe açık olmasıdır.
- 4) **Kanıt ölçütü:** Birey yaşatlarına göre ender özelliklere sahipken, olağanüstü zihinsel faaliyetlerine üstün üretkenlik özelliği gösterirken üstün yetenekli olmayabilir. Bu olağanüstülüğü, ender oluşu, üretkenlik becerisini göstererek kanıtlanması gerekir. Bu da beşgen modelinde bulunan ve üstün yetenekli sayılabilmesinde gerekli olan ölçütlerden biridir.

- 5) **Değer ölçütü:** Bireyin yaşadığı toplumda üstün yetenekli etiketi olmasına ilişkin bu üstün yetenekliliğine toplumun değer vermesi gerekir.

2.3 ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ

Akarsu (2004)'da belirttiği gibi, üstün yetenekli bireyin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin çalışmalar birçok araştırmacının konusu olmuştur. Çünkü üstün yetenekli bireylerin özelliklerinin bilinmesi onları erken fark etme ve sağlanan bu farkındalık ile onlara gerekli eğitimin verilmesi açısından önem arz etmektedir. Üstün yetenekli bireylerin özellikleri birden fazla kategori şeklinde literatürlerde yer almıştır. Ancak bu çalışma kapsamında üstün yetenekli bireylerin özellikleri üç başlık şeklinde ele alınmıştır. Bu başlıklar kişisel, zihinsel, duygusal-sosyal şeklindedir (Çağlar, 2004; Levent, 2014, s. 11-25).

2.3.1 Zihinsel Özellikleri

- 1) Öğrenme sırasında hızlı şekilde algılar ve öğrenmeye karşı ilgili olduklarından çabuk öğrenirler.
- 2) Erken yaşlarda konuşmaya başlayıp dili etkili şekilde kullanırlar. İnsanlarla iletişim kurarken beden ve işaret dili yerine kelimeleri kullanarak konuşurlar. Kelime hazineleri geniş olup sözel kapasiteleri oldukça iyidir.
- 3) Yaratıcı potansiyellerini kullanarak problemlere farklı ve orijinal çözümler bulabilir ve yaratıcı düşünceleriyle sıra dışı ürünler ve düşünceler üretebilirler.
- 4) Farklı alanlara karşı ilgilidirler bu alanlara kolayca konsantre olabilir ve birden fazla alanla aynı anda ilgilenebilirler.
- 5) Hayal dünyaları çok geniş olup gerçek ve hayal arasındaki ayrımı yapabilirler sıra dışı düşünceler üretebilirler.
- 6) Bir işe konsantre olabilme açısından ilgilerini çekebilen bir konu ise dikkat süreleri çok uzundur.
- 7) Renzulli'nin (2004)'de üstün yetenekli okuyucu öğrenciler ile ilgili yaptıkları araştırmada bu öğrencilerin, erken yaşta ve kendi kendine okumayı öğrendiğini, okumaktan zevk aldığını, kendi yaşlarına göre 2

yıl ileri seviyede okuma becerisine sahip olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır (Leana Taşcılar, 2012).

- 8) Sayısal yetenekleri ve sözel yetenekleri yüksektir.
- 9) Bütün- parça ilişkileri olan analitik düşünme becerileri yüksektir. Bu yüzden oyunlarda yap-boz, stratejik oyunlarda iyi bir performansa sahiptirler.
- 10) Nesnelere ayrıntılara ve onların estetik görünüşüne önem verir.
- 11) Sıra dışı açık uçlu sorular sorarak bu sorulara kişilerin açıklama yapmasını beklerler.
- 12) Öğrendikleri bilgileri kolay bir şekilde başka bir duruma transfer eder başka bir deyişle uyarlarlar.

2.3.2 Kişisel Özellikleri

- 1) Bu bireyler aldıkları sorumlulukları yerine getirmede sorumluluk sahibidirler.
- 2) Yapmaları gereken işlerde kararlıdırlar ve bu işleri yapmak için gerekli sabrı gösterirler.
- 3) Olayların nedenlerini anlamada ve anlamlandırmada meraklıdırlar.
- 4) Çevrelerinde bulunan insanları yönlendirme aynı zamanda yönetme gibi lider ruhludurlar.
- 5) Yapacakları işlerde yapılması gereken bütünüyle eskizsiz ve sonuna kadar yaparlar.
- 6) Otoriteye karşı otoriteyi sorgular.
- 7) Kendilerine güvenirlere ve özgüvenleri yüksektir.
- 8) Risk almada geri planda durmazlar bunun yanında risk almayı severler.
- 9) Kendi ihtiyaçlarını bilirler ve bu ihtiyaçları karşılayarak kendini gerçekleştirirler.
- 10) Amaçlarına ulaşmada kararlıdırlar. Amaçlarına ulaşmada kimsenin takdirine gerek duymazlar.
- 11) Var olan bilgileri var olduğu gibi kabul etmezler bu bilgileri sorgularlar.
- 12) İnsancıldır.

2.3.3 Duygusal-Sosyal Özellikleri

- 1) Ortaya koydukları davranışlar yönüyle akranlarına göre daha olgun davranışlarda bulunurlar.
- 2) Duygusal yönüyle diğer insanlara göre daha narin ve hassas bir yapıya sahiptir.
- 3) Kişilerle ilişkilerinde adaletli davranırlar.
- 4) Ahlâk değerlerini önemser ve ona göre davranırlar.
- 5) Kendi yaşlılarıyla iletişim kurmaktan çok kendisinden büyük insanlarla iletişim kurar ve arkadaşlık ederler.
- 6) Espri yapma yetenekleri gelişmiştir.
- 7) Sosyal içerikli konulara ve olaylara ilgilidirler.
- 8) Kendilerine yapılmasından hoşlanılmayan davranışları başkalarına yapmazlar.
- 9) Kuvvetli hisleri bulunur.
- 10) Farklı din, ırklara sahip insanlara karşı ön yargılarda bulunmaz ve insanların düşüncelerine saygı duyarlar.

2.3.4 Üstün Yeteneklilerin Özellikleri Hakkında Ortaya Konan Yanlış Düşünceler

Üstün yetenekli bireylerin özellikleri hakkında bazı yanlış düşünceler bulunmaktadır. Bu düşünceleri Hallahan ve Kauffman (1994), Clark (1997), Winner (1996), Parke (1989)'de şöyle açıklamışlardır (Kahveci, 2015, s. 24-26; Levent, 2014):

- 1) Üstün yetenekli bireyler sosyal becerileri alanları düşük, bu bireyler anti sosyal, duygusal dayanaklılık açısından zayıf ve fiziksel olarak yetersiz bireyler olarak bilinmektedirler. Buna karşılık üstün yetenekli bireyler, bireysel olarak farklı özellikleri bulunsada sosyal, ahlâk değerlerine sahip, sağlıklı bireylerdir.
- 2) Üstün yetenekli bireylerin her alanda yetenekli harika bireyler oldukları inancı bulunmaktadır. Buna karşılık üstün yetenekli bireyler, her alanda yetenekli bireyler değildir belli alanlarda olağan üstü yeteneklere sahiptirler.

- 3) Üstün yetenekli öğrenciler buldukları okulda, öğretmenlere ve arkadaşlarına uyumu noktasında problem olan bireyler olduğu kanısı bulunmaktadır. Buna karşılık bu bireyler okula, öğretmenine ve arkadaşlarına uyum sağlar ve sever onlarla iyi ilişkiler kurabilirler.
- 4) Üstün yetenekli bireylerin zihinlerinin kaos bir durumda olduğu inancı bulunmaktadır. Buna karşılık bu bireyler, sağlıklı bir gelişim gösterir ve duygusal açıdan kontrollüdürler.
- 5) Üstün yeteneklilerin toplam nüfusa oranı %3 ila %5 arasındadır. Ancak üstün yeteneklilerin toplam nüfustaki oranı, üstün yetenekliliğin nasıl tanımlandığına bağlıdır. Bazı tanımlara göre %1-2 arasında kabul edilirken bazı tanımlara göre %20 olarak belirlenir.
- 6) Üstün yeteneklilik özelliği bir bireyde bulunuyorsa o özellik yaşamının sonuna devam edeceği inancı bulunmaktadır. Buna karşılık üstün yetenekli bireylerde bulunan bu o özellik geliştirilemezse yok olabilir.
- 7) Üstün yetenekli bireyler her işi mükemmel bir şekilde yaparlar. Buna karşılık bazı üstün yetenekliler birkaç alanda çok iyiyken bazıları sadece bir alanda iyi olabilir.
- 8) Üstün yetenekliler sadece IQ testlerinde aldıkları puanlara göre belirlenir. Ancak bunun yanında yaratıcılık ve yüksek motivasyon, zekâ için çok önemlidir. Sanat alanında üstün yeteneğe sahip bireylerin yeteneğini IQ testleri tanımlayamaz.
- 9) Üstün yetenekli bireyler özel eğitim almadan da başarılı olurlar. Ancak bazı üstün yetenekli bireyler herhangi bir eğitim almadan kendi potansiyellerini ortaya çıkarır. Bazıları ise kendini ortaya çıkarması için uygun özel ortamlar ve eğitimler gerekmektedir.

2.4 ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN TANILANMASINDA YARDIMCI ARAÇLAR

Moore (1992)'de, üstün yetenekli kişilerin tanımlanması onlara sunulacak eğitim, yeteneklerinin daha ileri gidebilmesi için uygun ortam ve koşulların

sağlanması açısından önem taşımaktadır. Cutts ve Moseley (2004)'de, üstün yetenekli bireylerin hatta normal bireylerin kendilerinde bulunan potansiyellerini erken belirleyip bu doğrultuda potansiyellerini geliştirmek için kendisinin, öğretmeninin, ailesinin bu yeteneği en üst düzeye çıkarmak için desteklemeleri açısından önem taşır. Moore (1992), Sternberg (2004), Hallahan ve Kauffman (1994); üstün yetenekli bireyleri tanımlamada tek bir ölçek ya da test kullanılması bireyi tanımlamada yetersiz olabileceğini açıklamaktadırlar. Üstün yeteneklilik tanımlamasında sadece akademik performanstan alınan yüksek puan IQ seviyesini belirlemede kısır kalabilir. Bu yüzden üstün yeteneklilik sadece bir alanda olamayacağı gibi birkaç alanda olması söz konusu olabilir. Bu tarz bireylerin tanımlanmasında birden fazla ve farklı potansiyelleri ölçen testler bir arada kullanılmalıdır. Böylece birey daha güvenilir bir şekilde tanımlanmış olur. Swassing (1988)'de üstün yetenekli bireyin tanımlanması ile ilgili yaptığı açıklamada; 1950 yıllarında üstün yetenekliliğin tanımlanmasında sadece bireysel testler kullanılırken daha sonra yaratıcılık testlerinin geliştirilmesiyle çoklu tanılama sistemine geçilmiş olduğuna değinmiştir. Sak (2008)'da, üstün yetenekliliğe ilişkin bilgi toplamanın daha güvenilir ve geçerli olabilmesi için verileri çok yönlü ve çeşitli olarak toplanması gerektiğini açıklamıştır (Levent, 2014).

Ersoy ve Avcı (2004)'da, üstün yetenekli bireyleri özel yetenek alanlarına göre tanılama metotlarından, bu araştırma kapsamında “Bireysel zekâ testleri ve Grup zekâ testlerine” değinilecektir (Karadağ, 2015).

2.4.1 Bireysel Zekâ Testleri

Tunalı (2007)'da bireysel zekâ testlerinin kimlere uygulanacağına dair açıklamasında klinik teşhisi gerektiren, okuma yazması bulunmayan, zihinsel engelli olan bireyler olarak açıklamıştır (Zaroğlu, 2016). Bu testler aşağıda açıklanmıştır:

2.4.1.1 Stanford – Binet Zekâ Testi

Stanford- Binet zekâ testinin ilk olarak Naglieri (1999)'de açıkladığına göre, Binet ölçeği olarak Binet ve Simon tarafından 1905 yılında yayınlandığına değinmiştir. Terman (1916) yılında bu ölçeği düzenleyerek Amerika'da bulunan ergen ve çocuklar üzerinde yaptığı araştırmasıyla bu ölçeğin farklı alanlarda kullanımını genişletmiştir. Lewis Terman ve Merrill (1937)'de, düzenlenen bu

ölçeği “Stanford – Binet Zekâ Ölçeği” olarak yayınlamışlardır. “Stanford – Binet LM” olarak da 1960, 1972, 1986 yıllarında sırasıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü basımı gerçekleşmiştir (akt.:Ergin, 2003).

Binet, zekâ kavramı tanımlarken birçok bileşeni barındıran işlevler toplamı olarak tanımlamak yerine tek başına karmaşık zihinsel bir işlev olarak ele almıştır (Eğrikülah, 2008). “Zekâ yaşı” kavramını ilk kez Binet ifade edip kullanmıştır. Bu zekâ testi yaş grubu olarak 2 ila 18 yaş arasındaki bireylere uygulanabilir. Ülgen (1997), bu testin amacının bireylerin zihinsel potansiyellerini ölçmek için kullanıldığını açıklar (Zaroğlu, 2016).

2.4.1.2 WISC- R Zekâ Testi

Davis ve arkadaşları (2011) açıkladığına göre, Weschler 1949 da WISC- R zekâ testi geliştirmiştir. 1914’te tekrar gözden geçirilip 2003 yılında tekrar güncellenmiştir. Yargıcı (2000) yılında WISC-R zekâ testinin üç farklı versiyonundan bahseder. Bu versiyonlar; Wechsler okul öncesi çocuklar için zekâ ölçeği (WPPSI), Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği (WISC-R), Wechsler yetişkinler için zekâ ölçeği (WAIS-R) şeklindedir (Zaroğlu, 2016).

Wechsler Zekâ Testlerinde ölçülen bölümler;

1. Genel zekâ bölümü
2. Sözel zekâ bölümü
3. Performans zekâ bölümü olmak üzere üç ölçüm sonucu ortaya koyulur (Eğrikülah, 2008, s. 7-8).

2.4.1.3 Kaufmann’ın Çocuklar İçin Değerlendirme Bataryası (K- ABC)

Zeidner, Matthew ve Roberts (2004)’de, okul öncesi çocukların ve öğrenme güçlüğü olan çocukların teorik ve ampirik yapıya bağlı kalarak zihinsel yeteneklerini ölçmek için bu test kullanılır. Aynı zamanda gerçek bilgi (başarı) ile problemi çözebilme yeteneği (bilişsel süreç) arasında ayırıştırma yapabilmeyi amaçlamaktadır. Bu test K-ABC olarak üzere üç bölümden oluşur (Zaroğlu, 2016, s. 11-12):

- 1- Sıralamalı işlemler (Sequential): Bu bölümde kelime düzeni, el hareketleri, sayı hatırlama gibi alt testleri bulunur.

- 2- Eş zamanlı işlemler (Simultaneous Processing): Bu bölümde yüz tanıma, uzamsal hafıza, gestalt kapanış, sihirli pencere, üçgenler, fotoğraf serileri, matrix analogileri gibi alt testleri bulunmaktadır.
- 3- Başarı (Achievment): Bu bölümde okuma- anlama, bilmeceler, şifre çözme, ifade edici kelime dağarcığı, okuma, aritmetik gibi alt testleri bulunmaktadır.

2.4.1.4 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System– CAS)

Naglieri ve Das (1997)'da, CAS'in 5-17 yaşındaki bireylerin bilişsel işlemlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu değerlendirme sistemi Ergin (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve uygulanmıştır. Naglieri ve Das (1997) CAS'in PASS Teorisinde üretildiğine değinmiş ve PASS teorisini 4 başlıkta ele almıştır. Bu başlıklar; Planlama (Planning), Dikkat (Attention), Eşzamanlı (Simultaneous), Ardıl (Successive) şeklindedir. CAS'in Standart ve Temel Batarya olmak üzere iki farklı versiyonu bulunmaktadır. Bu iki farklı versiyonun, formları PASS ölçeğinden oluşmaktadır. Yani bu ölçekte yukarıda da değinildiği gibi: Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eşzamanlı, Successive-Ardıl bölümleri bulunur. Standart Batarya'daki bu alanlar da her birinin üç alt alanı bulunmaktadır. Temel bataryada ise, her alanın her biri ikişer alt alandan oluşur. Her birinin alt alanının ölçek puanının ortalaması 10, standart sapması ise 3'tür. PASS ölçeğinin her biri; ortalaması 100 olan standart puanı ve ortalaması 15 olan standart sapmayı verir. "Standart Batarya" 12 alt alan, "Temel Batarya"da, 8 alt alan içermektedir. Her iki bataryanın da alt alan ölçek puanının toplamı da "Tam Ölçek Standart Puanı" verir (akt.: Ergin, 2003, s. 78-79).

Naglieri (2001) yaptığı açıklamada, CAS'in içeriğini oluşturan PASS teorisinin alt başlıklarından planlama bölümünün üstün ve yaratıcı bireyleri daha doğru şekilde değerlendirdiğini açıklanmıştır (Ergin, 2004b).

CAS değerlendirme aracının kullanımı uzmanlık gerektirdiği ve bu aracı kullanacak kişilerin CAS alanında uzman olma yeterliliğine sahip olmasının gerekliliğinin önemine değinilmiştir (Ergin, 2004a).

2.4.2 Grup Zekâ Testleri

Grup testlerini kullanmak ölçülecek konun özelliğine göre değişir. Grup testleri genelde okullarda kullanılma amacı, kişilerde edinilecek özelliğe göre öğrencileri taramaktır. Bireysel testler kişilere ayrı ayrı uygulandığı için çok zaman alır. Böylece grup testleri kullanılarak bireysel test gerektiren öğrenciler belirlenir. Grup testlerini kullanmak, bireysel testleri her bireye uygulama gibi uzun ve masraflı bir işi kolaylaştırır (Özgüven, 2014).

2.4.2.1 Cattell'in Zekâ Testi (CFIT)

Kuzgun (2004) ve Gregory (1996)'de yapılan açıklamalarda, Cattell testi kültürel etkilerden uzak olup Raymond Cattell tarafından ortaya çıkarıldığını açıklamıştır. Bu testi; mantık yürütme, akıcı zekâ, analitik yeteneğini ölçmek için hazırlamıştır. Test geometrik şekillerin arasındaki ilişkiyi, farkları ve benzerleri görebilme şeklinde 2A ve 2B olarak ortaya çıkarılmıştır. Bu test bir kalem- kağıt testidir. Bu testi uygulayan birey kendisi basit bir şekilde bu testi puanlayabilir. Bu testte her doğru bir puandır ve ortaya çıkan toplam puan kişinin zekâ yaşını verir (Kaplan, 2008; Öner, 1997).

2.4.2.2 Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT)

Raven ve Summer (1990)'da, Analitik zekâyı ölçmek için Raven Standart Progresif Matris Testinin iyi bir ölçme aracı olduğunu söylemektedirler. Bu testin Sperman'ın "g faktörünü" ölçebilen testlerden birisi olması zekâ seviyesini ölçmede iyi bir ölçüm aracı olduğunu açıklar (Zaroğlu, 2016, s. 14).

İngiltere'de John Carlyle Raven tarafından geliştirilen "The Progressive Matrices" testinin farklı dil ve kültürdeki insanlara uygulanabilecek, yönergesi basit bir test olduğu ifade edilmiştir. Bu test uygulanırken çok fazla sözel ifadeler kullanılmaz. Uygulama süresi 30 dakika olup kalem ve kâğıt testidir. Standart test beş ayrı bölüm olmak üzere toplamda 60 soru bulunmaktadır. Bu bölümler (a, b, c, d, e) şeklinde ve her bölümde 12 sorudan oluşmaktadır. İlk bölümlerdeki sorular açık ve basit olduğu gibi giderek zorlaşmaktadır. Bu test, var olan bir problemin çözümünde gerekli olan düşünce yöntemini anlamak ve zihinsel aktivite kapasitesini değerlendirmek için beş değerlendirmede bulunmuştur. Bu değerlendirme

araştırmanın yöntem bölümünde detaylı bir şekilde ele alınacaktır (Kaplan, 2008, s. 102).

2.4.2.3 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)

Torrance yaratıcı düşünme testi 1966 yılında geliştirilmiş olup "sözel" ve "şekilsel" olmak üzere iki versiyonu bulunmaktadır. Sözel ve şekilsel olan bu testlerin A ve B şeklinde iki tane ayrı formu bulunmaktadır. Bu testin amacı bireylerin yaratıcılıklarını ölçmektir. Şekilsel testte üç alt test vardır. Bunlar (Aslan, 2001a):

- 1- Resim oluşturma
- 2- Resim tamamlama
- 3- Paralel çizgiler

Sözel testin de yedi alt testi vardır. Bunlar:

- 1- Soru sorma
- 2- Nedenleri tahmin etme
- 3- Sonuçları tahmin etme
- 4- Ürün geliştirme
- 5- Alışılmadık kullanımlar
- 6- Alışılmadık sorular
- 7- Farz edin ki

Torrance (1966)'da belirtilen test genel olarak çocukların tanılanmasında kullanılsa da, Torrance yaratıcı düşünme testinin bireysel eğitimin, öğrencilerin yaratıcılık puanlarına göre ayarlanması açısından da önem arz etmektedir (İnci, 2014, s. 77).

2.5 ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN EĞİTİM STRATEJİLERİ

Üstün yetenekli çocukların eğitiminin normal çocuklardan farklı olması eğitim etiği açısından önem taşımaktadır. Üstün yetenekli çocukların eğitimine ait farklı düşünceler bulunmaktadır. Genel olarak ortak düşünce bu çocukların özel bir programa gereksinim duydıklarıdır (Levent, 2014). Bu çocuklara uygun eğitim olanakları sağlanamazsa sınırlı sınıf içi programlardan sıkılacağı için öğretmen ve

kendisi için sıkıcı bir ortam haline gelip sinir bozucu durumlar söz konusu olabilir (Ergin, 2004b).

Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimini sağlamak ve desteklemek bu öğrencilerin farklı gelişim özelliklerinin olduğunu dikkate almak gerekir (Leana Taşçılar, 2012).

Ülkemizde hazırlanan eğitim programları normal öğrencileri baz alarak hazırlandığı için üstün yetenekli çocuklara bu program yetersiz kalmaktadır. Üstün yeteneğe sahip çocuklar eğer okulda ve evde fark edilip desteklenmezse bu özellik öğrenciye ağır gelebilir dolayısıyla evde ve okulda kısaca ilişki kurduğu her yerde sorun oluşturabilir. Mesela; öğretmenin okulda bu tarz öğrencilere sıradan bir öğrenci gibi ödevler ve çalışmalar vermesi ona sıradan ve sıkıcı gelebilir. Okul onlar için çekilmez hale gelebilir. Ayrıca okulda öğrencinin çaba sarf etmeden bazı notları alması onların etkili çalışma alışkanlığını engelleyebilir (Eripek, Özsoy ve Özyürek, 2001).

Marland Raporun (1972)'da üstün yetenekli öğrencilere yönelik neden farklılaştırılmış bir programın gerekli olduğu şu şekilde açıklanır (Levent, 2014):

- 1- Her öğrenciye öğrenme ve gelişim özelliklerine göre çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş bir eğitimin verilmesi çağdaş felsefede bu öğrencilerin eğitim eşitliği ilkesi için gereklidir.
- 2- Üstün yetenekli bireyler, 21. yüzyıl da bilgi ve yaratıcılığa dayalı rekabet dünyasında teknoloji, iş, bilim v.s gibi sektörlerde ülkelerine ekonomik anlamda katkı sağlayabilecek bir potansiyele sahiptirler.
- 3- Üstün yetenekli bireylerin erken yaşlarda keşfedilip keşfedilen bu kişilere gelişimleri için uygun yatırım yapılırsa topluma katkıları fazla olur.
- 4- Üstün yetenekli çocuklar geleceğin bilim adamı, araştırma uzmanı, yaratıcı sanatçıları olabilirken eğitimle ilgili tedbirler alınmazsa ülkenin geleceği risk altında olabilir.
- 5- Kendilerini gerçekleştirmede uygun ortamlar sunulmadığı takdirde buldukları çevreye zarar verirler.

- 6- Üstün yetenekli bireyler için hazırlanacak farklı programlar genel olarak eğitimlerine katkı sağlarken onların genel eğitimlerinde daha da ileri seviyede olmasını sağlayacaktır.
- 7- Sosyal sorumluluklardan biri bu bireylerin tanınması ve bu bireylere gerekli eğitimlerin verilmesidir. Aksi takdirde bu potansiyellerin kaybolmasına zemin hazırlanmış olur. Buda ülke için büyük bir kayıptır.

Üstün yetenekli bireylere hazırlanacak programın özelliklerini Kaplan (1986)'da şöyle açıklamıştır (Çamdeviren, 2014, s. 20):

- 1- Hazırlanacak programların içeriğinin birbiriyle ilişkisiz üniteler yerine, kapsamlı tartışma konuları, farklı problemler ve temaları kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.
- 2- Ele alınacak konu Tarih, Müzik, Türkçe, Coğrafya, Resim, Matematik, vb. gibi çeşitli alanlar açısından ele alınmalı ve değerlendirilmelidir.
- 3- Çalışma alanında birbiriyle ilişkili, kapsamlı ve pekiştirici deneyimler sunulmalıdır. Bu alana birbirinden bağımsız materyal parçalarını eklenmemelidir.
- 4- Öğrencinin ilgi duyduğu alanda büyük çaplı araştırma yapması bu konuyu daha iyi kavramasına zemin hazırlar bunun için öğrencinin sınıfın dışındaki kaynaklardan bu konu ile ilgili araştırma yapması sağlanmalıdır.
- 5- Üstün yetenekli öğrencilerin bağımsız olarak çalışma eğiliminin olumlu etkisi gözlemlenirken bu öğrencilere bağımsız çalışma becerileri geliştirilmelidir.
- 6- Bilgi yükü yerine, bilgi kazanma süreçlerine önem verilmelidir. Araştırmacılık, keşif, inceleme ile karmaşık ve soyut düşünme üzerinde durulmalı, analiz sentez, değerlendirme yapma gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Genelde bilgi aktarımı ve kavratılmasına önem verilip bu basamakta takılan, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeye geçmekte zorlanan geleneksel eğitim sistemiyle üstün çocukların sağlıklı eğitim ve öğretimlerini gerçekleştirmek çoğunlukla mümkün olmamaktadır.
- 7- Yaratıcılığın geliştirilmesi de ayrıca ele alınması gereken bir konudur. Öğrencileri sorunlara yeni çözümler geliştiren, üretken bireyler haline

getirmek üstün yetenekli bireylerin eğitim ve öğretiminde başlıca amaçlarından biri olmalıdır.

- 8- Açık-uçlu sorulara yer verilmelidir.
- 9- Araştırma beceri ve yöntemleri geliştirilmelidir.
- 10- Temel becerilerle beraber üst düzeyli düşünme becerileri oluşturulacak müfredat programıyla bütünlük arz etmelidir.
- 11- Yeni ve farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayacak ürünler geliştirilmeye teşvik edilmelidir.
- 12- Şekilleri ve uygun materyalleri farklı bir teknikle kullanarak ürünlerin geliştirilmesine olanak sağlanmalıdır.
- 13- Öğrencinin kendi hakkında bilgi sahibi olması, yani yeteneklerini fark edip kullanması, kendi kendini yönlendirmesi, kendi ile diğerleri arasındaki benzerlik ve ayrılıkları hoşgörüyle değerlendirmesi konularında gelişimi için teşvik edilmelidir.

Eğitim stratejisi veya modeli olarak genelde dört başlıktan bahsedilir. Bunlar; Zenginleştirme, Hızlandırma, Gruplama, Mentörlük (Sak, 2012).

2.5.1 Zenginleştirme

Ataman (1998)'da, zenginleştirme modelini üstün yetenekli bireylerin kendi yaşlılarıyla beraber aynı ortamda ve aynı müfredata tabi tutulurken bu müfredatın etkinliklerle zenginleştirilmesi olarak açıklar (Daştan, 2016, s. 45-49). Zenginleştirme stratejileri arasında, araştırma projeleri, bağımsız çalışmalar, yaz programları, geziler v.s yer alır (Davaslıgil, 2004). Zenginleştirme ile eğitim programına yönelik müfredatın kapsamı genişletilir. Howley ve Pendarvis (1986)'de zenginleştirmenin içeriğe, ürüne ve sürece bağlı olarak zenginleştirildiğine değinirler. İçeriğin zenginleştirilmesinden kastedilen ders konularının öğretimi üzerindeki zenginleştirme, ürüne ait zenginleştirme ve öğrenmenin sonucunda ortaya çıkan çıktılardır. Bunlar şiir, öykü, proje gibi somut görünen çıktılardır. Sürece bağlı zenginleştirme yaratıcı düşünme ve kritik düşünme gibi ileri düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Çeşitli tekniklerle problem çözme ve fikir üretme öğretilir (Sak, 2012, s. 159-163).

2.5.2 Hızlandırma

Bütün öğrencilerin aynı anda ve aynı hızda öğrenmesini beklemek ya da bir konuyu sınıftaki herkesin öğrenip diğer konuya geçmesini sağlayan öğretmen davranışlarının üstün yetenekli bireyin gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Erken öğrenen üstün yetenekli bireyler erken öğrendikleri için diğer öğrencileri beklerken sıkıldıklarından dolayı sınıf içerisinde ciddi uyumsuzluk problemleri sergilemektedirler. Hızlandırmanın en önemli amacı sıkılmayı önlemektir (Levent, 2014). Hızlandırma çeşitleri; okula erken başlama, sınıf atlama, ders atlama şeklinde yapılabilir (Davaslıgil, 2004, s. 233-241). Van Tassel ve Baska (2005)'da, hızlandırma modeli için duygusal ve sosyal yönden öğrencilerin gelişimsel olarak zararlı etkisi olduğunu açıklarlar. Yani yaşça kendilerinden büyük olan bireylerle bir arada olarının duygusal ve sosyal açıdan zararlı olabildiğine değinilmiştir. Ancak Steenbergen- Hu ve Moon (2011)'da, yaptıkları çalışmada ve 1984, 2008 yıllarında yapılan 22 bilimsel araştırma da hızlandırma modeline ait duygusal ve sosyal gelişimin çok fazla olumsuz durum üstün yetenekli bireyde ortaya çıkarmadığını ortaya koymuştur (Sak, 2012, s. 159-163).

2.5.3 Gruplama

Gruplama, bazı kaynaklarda ayrı eğitim olarak da bilinmektedir. Ayrı eğitimden kast edilen aynı yeteneğe sahip bireylerin bir araya getirilip eğitimin verilmesidir (Nacar, 2015, s. 20). Üstün yeteneklilerin bir arada bulunduğu bir sınıfta özel araçların ve özel programların yer alması gerekmektedir. Bu öğrencilerin normal öğrencilerle ilişkiler kurabilmesi için ders dışı etkinliklerde birlikte rol almaları bu öğrencilerin normal öğrencilerle sosyalleşmesini sağlayacaktır (Tekbaş, 2004, s. 35). Üstün yeteneklilere ait sınıf oluşturulması kendi hızlarına göre eğitimin sağlanması açısından ayrıca özel programların uygulanması ve etkili olmasında önem arz etmektedir (Bagay, 2015, s. 40). Diğer yandan Sak (2012)'da, üstün yetenekli çocukları gruplamanın yanında bu bireylere özel programların uygulanmasının önemine değinir. Sadece bu öğrencilerin bir araya getirilmesinin bir anlam ifade etmeyeceğini, aynı sınıfı paylaşan bu öğrencilere uygulanacak özel programların büyük önem taşıdığına değinir (Sak, 2012, s. 134-148).

2.5.4 Mentörlük

Goff ve Torrance (1999)'da mentörlüğü şu şekilde ifade etmişlerdir: Tecrübe ve bilgi bakımından az olan bireylerin, tecrübe ve bilgi bakımında daha iyi bireylerden destek alarak amaçlarını gerçekleştirmek için iş birliği sağladığı kişi olarak tanımlanmaktadır. Torrance (1984)'da, üstün yetenekli bireylerden mentörü ya da koçu bulunan ile mentörü bulunmayan bireyin okul başarıları da farklılaşmaktadır. Mentörü olan bireylerin okulda daha başarılı olduğu, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Sak, 2012, s. 163-170). Mentörler üstün yetenekli bireylerin zamanlarını etkili şekilde nasıl kullanacaklarına yönelik beraber programlama yapar ve yapacakları işler için bir yolunu bulup zaman yaratabilirler (Ogurlu, 2015, s. 342-378).

2.6 YARATICILIK TANIMI

Yaratıcılık kavramı psikoloji biliminde en zor tanımlanan ve birden fazla tanımı yapılan bir kavramdır. Bu kavramı her çalışma alanı kendi çalışma alanı çerçevesinde tanımlar. Yaratıcılık katsayısı için CQ simgesi kullanılır. CQ simgesi yaratıcılığın nitel ölçümü için kullanılan bir kısaltmadır (Yavuz Yavuzer, 1989, s. 9).

Yaratıcılık kavramını San (1985)'da, batı dillerinde “creativity” olarak açıklamaktadır. Diğer yandan Latince de “creare” sözcüğünün anlamı, doğurmak ve yaratmak, meydana getirmek şeklinde açıklanır (Aslan, 2001b).

Torrance (1974)'a göre yaratıcılık; problemlere, bilgi eksikliğine, bozukluklara, uyumsuzluğa, kayıp öğelere duyarlı olma, problemin güçlülük derecesini belirleme, probleme çözüm arama, bu problemler için tahminlerde bulunma, problemin çözümü için denenceler geliştirme ve değiştirdiği bu problemin sonucunu karşı tarafa iletmek olarak açıklamaktadır (akt.: Sungur, 1997, s. 13).

Yaratıcılığın tanımlarına ilişkin batı ve doğu kültürüne ait yapılan tanımlar incelenecek olursa (Alder, 2004, s. 104-141-142):

Batıya ait tanımda yaratıcılık, yeni ve faydalı olanı üretmek olarak tanımlanır. Çünkü yeni ürünler, süreçler, keşifler hayatı daha iyi hale getirir ve çocuklara daha iyi bir gelecek sağlar. Yaratıcılık tanımı, ürünleri yaparken o ürüne ilişkin tavırlarına

göre yapılır ve kültürden kültüre değişiklik gösterir. Değişik süreçler, ürünler ve yaratıcı insanların özellikleri gibi yaratıcılığın yönlerini düşündükçe kültürel farklılığın boy göstermesi kaçınılmaz olur. Batıya ait yaratıcılık tanımında Torrance'nin yukarıda açıkladığı yaratıcılık tanımı örnek gösterilir. Doğu kültürünün yaratıcılık tanımı ise; bireyin kendini tatmin etmesi durumu ve bilinç dışında zaten var olan bir şeyi gerçekleştirme durumu olarak açıklanmaktadır. Batı kültürünün yaratıcılık amacıyla yeni bir şeyler üretme varken, doğu kültüründe var olanı tekrardan düzenleme ve yaratma amacı vardır.

Yukarıda da açıklandığı gibi yaratıcılık kavramının ne olduğuna dair bir çok tanım ve açıklama mümkündür. Yaratıcılık nedir? sorusuna ait verilen bazı yanıtlar incelendiğinde; ressamın sahip olduğu şey, problemlere alışılmadık veya orijinal yaklaşım, uyuşmaz bilişsel unsurların ya da fikirlerin bir araya getirilmesi, zahmete değer bir ürüne götüren süreç, başkalarıyla aynı şeyi görmek ama farklı bir şey düşünmek, yeni ve işe yarar bir şeyler meydana getirmek, orijinal ve değerli bir şey üreten süreç, karmaşık bir sistem olan beynin kendi kendine ortaya çıkan bir özelliğı olarak da açıklanmaktadır (Alder, 2004).

Bu araştırma kapsamında Rıza (2000)'da açıkladığı yaratıcılık tanımı önem arz etmektedir. Bu tanımda yaratıcılığı; bireylerde alışılmışın dışında düşünme, kalıplaşmış düşüncelerden sıyrılarak farklı bir bakış açısıyla bakabilme, farklı fikirlere açık olma, yeni ve farklı düşünceler ortaya koyma, orijinal ürün ortaya koyma olarak ele almıştır (Üstündağ, 2003, s. 2).

Yaratıcılık kavramı için birçok tanım bulunması yaratıcılığın önemini arttırmıştır. Yaratıcılığın hem bireyler hem de toplumsal açıdan değeri oldukça önemli olup, ilerleyen zamanlarda toplumlar, yaratıcı olanlar ve onun dışındakiler şeklinde ikiye bölünerek birbirlerinden ayrılacaklardır. Bu yüzden yaratıcılık çalışmaları büyük önem taşır (Alder, 2004).

2.7 YARATICILIK SÜREÇLERİ

Ronning (1989) ve Pames (1998)'de aktardığına göre Poincare (1913)'de, yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasıyla ilgili olarak bir teori geliştirmiştir. Yaratma sürecinde aniden bir aydınlanma söz konusu olursa bu uzun ve bilinçdışı bir ön çalışmanın açık işareti olduğuna değinir. Aydınlanmadan önceki dinlenme dönemi

boyunca düşüncelerin çok sayıda birleşimi bilinçdışı ben (subliminal self) tarafından körlemesine yapılmaktadır. Bu düşüncelerin pek çoğu yararsızdır ve bilinçdışı olarak kalır fakat kısmen “uyumlu”, “yararlı” ve “güzel” olan biri bilinçli hale gelir. Poincare, daha sonra bir probleme ilişkin baştaki kuvvetli ön bilincin ve o pozisyonla ilişkili düşüncelerin ele alınması gerektiğini belirtir. Son olarak bilinçdışından doğan çözüm bilinçli olarak değerlendirilir. Yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasına ait bu açıklamada yarı karanlık bir ortamda oluşan düşünceleri ele alıp bunun yanında, yaratıcı düşünce ürününün mantığa uydurulması aşaması olduğuna değinir. (Aslan, 2001b; Sözer Çapan, 2014, s. 72-73).

Yaratıcı problem çözme süreçleri ile ilgili olarak birden fazla kişi farklı modeller ortaya koyarak açıklamıştır. Aşağıdaki tablo yaratıcılık süreçlerine ilişkin ortaya konulan modeller ve bunlara ait evreler belirtilmektedir:

Tablo 2-1: Yaratıcı problem çözme sürecinin yedi modeli (Dacey ve Lennon, 1998: 173) (Topuz, 2015).

Kademe	Wallas	Dewey	Rossmann	Bransford ve Stein	Vaigiu	Osborne	Polya
1	Hazırlık	Zorluğu algılama Zorluğu tanımlama	Problemi gözlemleme Problemi formülleme Mevcut bilgileri ölçme	Problemin tanımı Problemi tanıma	Hazırlık Tanım yaratma Boşa çıkmış	Durumları bulmak Problem Hazırlık	Problemi anlamak
2	Kuluçka				Kuluçka		
3	Aydınlatıcı	Olası çözüm önerileri	Çözümleri formülleme	Yaklaşımları keşfetme	Aydınlatıcı	Fikir bulma Fikir	Ne yapılacağına karar verme
4	Doğrulama		Çözümleri inceleme	Etkilere bakma		Çözüm bulma Değerlendirme	Planı yürütme
5			Yeni fikirler formülleme				Geriye bakma
6		Çözümü kabul etme	Kabullenilmiş yeni fikirleri kabul etme deneme				

Eğitim programlarında yaratıcı düşüncenin temelini, Torrance (1988)’da Wallas’ın yaratıcı düşünme süreçler modelinin oluşturduğunu söyler. Bu model,

kuluçkanın içeriğinin aniden aydınlanma ile takip edilmesini, bu kadar çok insanın görünen yaratıcı düşüncelerinin bilinçaltı zihinsel süreçlerle neden yönlendirilemediğini açıklar. Bu modele göre bilinçaltı ve tamamlayıcılık, yaratıcı ve analitik düşünmenin arasındadır (Cevher, 2015, s. 15).

Wallas (1926)'da, yaratıcılığı problem çözme süreci olarak görür. Yeni beliren düşünme sürecini 4 evrede inceler. Bu evrelerin devamlı aynı sırayı izleyemeyeceğini açıklar. Bu dört evrenin ne olduğuna dair içerikler aşağıda açıklanmıştır (Aslan, 1994; Ronning, 1989; Yavuz Yavuzer, 1989):

1. Hazırlık dönemi: Problemin tanınmaya ve öğrenmeye başlanıldığı evredir. Problem ile bu probleme ilişkin çeşitli hipotezler arasındaki ilişkileri incelenir. Birey daha önce yapılmış çalışmalarını eleştirir.

2. Kuluçka dönemi: Bilinç kontrolü bulunmadığından yeni sentezler ortaya çıkar. Mantıklı düşünceden uzaklaşılmasıyla bazı özgün düşünceler bulunabilir.

3. Aydınlanma dönemi: Problemin çözümünün bireyin zihninde aniden belirlendiği evredir.

4. Sonuçların doğrulanması: Bu evrede birey tamamen bilinç ve mantığıyla hareket eder. Çözümdeki yanlışlıklar giderilir ve doğruluğu tekrar gözden geçirilir.

Wallas için “kuluçka evresi” daha yol gösterici ve yapılanmıştır. Bireyin kuluçka öncesindeki eğitimini de kapsayan hazırlık, eldeki probleme karar vermek kadar problem çözümüne doğru genel bir yönelmedir. Bilimsel yaratıcılık için Wallas ve Rossman problem çözmedeki adımları konusunda benzer düşüncelere sahiptirler. Rossman'ın ve Wallas'ın problem çözmedeki evrelerinin genel olarak özeti aşağıda açıklanmıştır (Ronning, 1989):

1. Problemin seçimi
2. Problemi çözmeye yönelmiş gayret
3. Problemi çözmeye yönelik sınırlamalar oluşturma
4. Sınırlamaları değiştirme

5. Doğrulama ve detaylandırma

2.8 YARATICILIK KURAMLARI

Yaratıcılık kuramlarında genellikle yaratıcılığın ortaya çıkışı, ne olduğu, nasıl geliştirildiğine dair açıklamalar yapılır. Her kuramcı yaratıcılığın farklı bir özelliği üzerinde durur ve ortaya koyduğu kuramında, yaratıcılığı ve yaratıcılık süreçlerini tartışır. Yaratıcılığı anlamadaki en önemli yolun kuramlar olduğuna değinilir (Dere, 2014, s. 10). Yaratıcılıkta önemli olan kuramlar aşağıda açıklanacaktır.

2.8.1 Torrance'nin Yaratıcılık Kuramı (Torrance's Creativity Theory)

Yaratıcılık becerileri çalışmalarında Torrance önemli bir yer tutar ve diğer yandan yaratıcılık çalışmalarının öncülerinden biridir. Yaratıcılık konusunda kendi kuramını ortaya koymuş ve yaratıcılığı ölçmeye yönelik ölçek geliştirmiştir (Dere, 2014).

Eğitimde yaratıcılığın önemi oldukça fazladır. Yaratıcılığın okul öncesi dönemde başlayıp ilerleyen yıllarda giderek azaldığına değinilir. Bu yüzden çocuklar yaşamlarının büyük bir bölümünü okulda geçirdiği için yaratıcılığın gelişiminin okullarda desteklenmesinin öneminden bahsedilir. Eğitimcilerin yaratıcılığa gereken önemi vermeleri amacıyla eğitimcilerin sınıf ortamında yaratıcılığı destekleyen etkinliklere yer verilmesinin gerektiğine değinilir (Torrance, 1964, s. 50-90).

Torrance, bireyin yaratıcılığında akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme boyutlarının olması gerektiğini belirtir (Dere, 2014). Yaratıcı düşünce boyutları olan akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme yaratıcılık boyutlarının ne olduğu bu çalışmanın "Yaratıcılığın Boyutları" başlığında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.8.2 Faktöriyalist Yaratıcı Düşünme Kuramı (Structure of Intellect Theory)

J.P.Guilford'un öncüsü olduğu faktöriyalist yaratıcı düşünme kuramı, zihnin yapı kuramı olarak da bilinir. J.P.Guilford'un yaratıcılık çalışmalarında düşünceleri büyük önem taşır. Guilford "yakınsak" ve "ıraksak" düşünceler üzerinde durmuştur. (Sak, 2016, s. 34). Bireyin ıraksak düşüncesi verimli ise, yaratıcılığının yüksek

olduğunu söyler. İraksak düşünüş; beklenen, nitelikli ya da uzmanlaşan cevaplara yönelirken, yakınsak düşünce tersine; önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş, normalleşmemiş, standartlaşmamış olması durumudur. Yakınsak düşüncede bireyin problem durumuna getirdiği çözüm sayısı birkaç adımla sınırlıdır (Guilford, 1976, s. 167-188). J.P. Guilford (1967-1988)'a, bu kuramda bilgiyi işlemede 180 bileşenin olduğuna değinmektedir. Bu bileşenlerde, yaratıcılık da yer alır. Zihin yapısı kuramında 3 ana boyutu olan içerikler, işlemler, ürünler yer alır. Her boyut, kendi içinde bileşenlere ayrılarak toplamda 180 bileşeni bulunur. Bu boyutlardan en dikkat çeken “işlemler” boyutundaki çoğul düşünme ve tekil düşünme yetenekleridir. Çoğul düşünme bir probleme çok sayıda fikir üretebilme, tekil düşünmede ise en uygun olanı ve doğru olanı seçme ve fikir üretme yeteneğidir. Yaratıcı süreçte bu iki düşünme biçimi de önem taşır. Dünyada önemli sorunları belirlemek çoğul düşünme, bu sorunlardan en önemli olanını seçmek ise tekil düşünmedir. Kısaca çoğul düşünme yaratıcılıkla ilgili olup tekil düşünme ise kritik düşünme ile ilgilidir. Guilford'a göre çoğul düşünme akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma gibi boyutlardan oluşur. Bu boyutlar beceri veya düşünme olarak da adlandırılır. Guilford'un ortaya attığı çoğul düşünme modeli yaratıcılık araştırmalarını, testlerini, eğitimlerini etkilemiştir (Sak, 2016). Bu çalışma kapsamında da çoğul düşünme öğelerine yönelik yaratıcılığı geliştirme programı oluşturulmuştur.

Brown (1984)'da, Guilford'un yaratıcılığı iraksak düşünebilme yeteneği ile özdeşleştirdiğini ve iraksak düşünme için gerekli sekiz temel yetenek alanı oluşturmuş olduğuna değinir. Bunlar aşağıdaki şekilde özetlemiştir (Bender, 2013, s. 64):

1. Problem ve problem durumlarına duyarlık gösterme
2. Fikirlerde akıcılık gösterme ya da yararlı birden fazla fikir üretebilme
3. İşlevsel olan ve bunun yanında özgün fikirler üretebilme
4. Var olan bir fikirden başka bir fikre geçebilme
5. Sentez ve analiz yeteneğine sahip olma
6. Karmaşık halde bulunan ilişkileri kontrol edebilme

7. Bir durumla ilgili değerlendirme yapabilme

2.8.3 Hümanist Yaratıcı Düşünce Kuramı (Humanistic Theory)

Adıgüzel (2004) ve Ülgen (1995)'de, Hümanist yaratıcı düşünce kuramının öncülerinin Carl Rogers ile Abraham Maslow olduğuna değinir. Bu kuram insanı merkeze aldığı için yaratıcılığa çağdaş bir bakış açısı getirmiştir. İnsanın sahip olduğu birikimi önemser ve kişinin yaşantısını istediği şekilde yönetebileceğine değinir. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık, insanın olumlu yanlarını ele alır. Yaratıcılık özelliklerinin olumlu ve serbest ortamlarda kendini daha iyi ortaya çıkarırken, olumsuz ve çatışma ortamlarında ortaya çıkması engellenir (Bulut, 2014, s. 13).

Karkockiene (2005)'de yaptığı açıklamada; Carl Rogers'a göre yaratıcılığı ortaya koyan bir bireyin, tüm yönlerini kullandığına değinir. Çocukların merakları ve yaratıcılıkları desteklenmezse bu özelliklerinin körelmeye mahkûm olabileceğini açıklar. Dolayısıyla kişilerin fikirlerine saygı duyulmalı, kişiye özgüvenini ve bağımsızlığını ortaya koyabilecek bir ortam oluşturulmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Rosnick (2009)'de, Maslow'un kişi yaratıcılığını sosyal ortamlarda ortaya koyduğuna değinir. Bu yüzden okullarda esnek ortamların olması, çocuklara seçme özgürlüğünün verilmesi yaratıcılığın ortaya çıkmasında önem taşımaktadır (Dere, 2014, s. 11).

2.8.4 Gestalt Yaratıcı Düşünce Kuramı (Gestalt Theory)

Gestalt kuramının öncüsü Max Wertheimer'dır. Bu kuramda yaratıcı davranış ve keşfetme, çözümlenmemiş sorunları bir bütün içerisinde yeniden keşfetmektir. Gestalt kuramında yaratıcılık yerine üretken düşünce ve sorun çözme kavramları kullanılır. Max Wertheimer'a göre bir sorun varsa tekrar onun yapılandırılması gerekir. Bir sorunun yapısal gerekleri kişide gerilim ve stres oluşturur. Bu durumun oluşmaması için Max Wertheimer yaratıcı düşüncenin yönetilmesinin önemine değinir ve bu yönetilmenin yapılması için aşağıdaki unsurları ele alır (Sungur, 1997, s. 36-37):

- 1- Açıklıklar, güçlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilir ve yapısal olarak değerlendirilir.

- 2- Rahatsızlıkların ne olduğunu birey çözerken bu rahatsızlıkla ilgili durumları bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak ele alır.
- 3- Yapısal olarak gruplaştırmanın, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması önem arz eder.
- 4- Sorunun önemli ve önemsiz durumları ayrı olarak ele alınmalıdır.
- 5- Parça doğruluğun yanında yapısal doğruluk aranmalıdır.

2.8.5 Psikoanalitik Kuram (Psychoanalytic Theory)

Vexliard (1996)'de aktardığına göre; Psikoanalitik kuramın öncüsü Freud'dur. Freud kuramında yaratıcılığı bilinçaltının dışı vurumu olarak açıklamaktadır. Yaratıcılığın ve nevrozların aynı kökenden geldiğini açıklarken yaratıcı kişilerin “ben” kontrolünü gevşeterek bilinçaltı dürtülerini yaratıcılığa dönüştürebileceğine değinerek ayırmıştır. Kısaca yaratıcılığı nevrozlardan ayıran en önemli noktanın yaratıcılığın bilinçaltı ile bağlantı kurulabilecek kadar esnek olmasıdır (Kontaş, 2015, s. 8).

Kısaca psikoanalitik kuram öncüsü olan Freud yaratıcılığı, topluma zarar verecek “libido” enerjilerine karşı bilinçaltında yer alan çatışmalara bir savunma olarak açıklar. Yaratıcı kişi, doyuma erişmemiş bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak için, kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düşünme sığınır. Ona göre, yaratıcılığın anlamının bir parçası, çocuklukta başlamış olan “oyunun” bir devamı olarak açıklanmaktadır. Freud, yazarların ve sanatçıların bilinçaltı dileklerini kabul gören bir biçimde ifade etmek için yaratıcı eserler ürettiklerine değinmektedir (Argun, 2012).

2.8.6 Çağrışımçı Yaratıcı Düşünce Kuramı (Associative Theory)

Bu yaklaşımın temeli İngiliz ampirisistleri Hume ve J.S. Mill'e dek geriye doğru gider. Bu kişilere göre, fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini oluşturur. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasıyla ilgidir. Çağrışımsal yaklaşım temsilcilerinden Sarnoff Mednick “uzak çağrışım testi”ni geliştirmiş ve yaratıcılık kuramında uygulamıştır. Mednick'e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdır ve yaratıcılık düzeyi bireyin çağrışımsal hiyerarşisine bağlıdır.

Yaratıcı kişiler ıraksak düşünceye daha fazla ulaşabilirler. Sarnoff Mednick yaratıcılığı, belirli bir işe yarayan ya da belirli şartları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni birleşimler oraya çıkarmak olarak açıklamaktadır (Sungur, 1997, s. 37).

Kişilerin yaratıcılığı ortaya çıkarabilmesi için kendi dağarcığında gerekli öğelerin olması gerektiğini söyler. Bu öğelere aracılık eden elemanlarla yaratıcı fikirler oluşur (Tanju, 2010).

Dere (2014)'de aktardığına göre; Kozbelt, Beghetto ve Runco (2010)'da, bir problemin çözümünü gerektiren öğelere ne kadar çok sayıda çağrışım yapılırsa, yaratıcı çözüme ulaşma olasılığı o kadar artar. Çağrışım sayısı, çağrışım aşama dizisi değişkeninden ayrılamaz. Çünkü az sayıdaki ve güçlü çağrışımlardan çok ürün beklenmemektedir (Dere, 2014).

2.8.7 Oluşturmacı Yaratıcılık Kuram (Constructivist Theory)

Bu kuramın öncüleri Piaget, Vygotsky ve David Feldman'dır. Yaratıcı düşünce, bilişsel bir mekanizmadır ve bu mekanizma içinde kişilerin bireysel farklılıkları yer alır. Bu kuramın öncüleri dikkat ve hafıza gibi evrensel kapasite üzerinde yoğunlaşırlar, bazıları ise yaratıcılıkta bireysel süreçlerin olduğu şeklinde açıklama yaparlar (Kozbelt, 2011).

Isenberg ve Jalongo (2006)'da yaratıcılık ile yaptığı açıklamada, yaratıcılık Piaget'e göre, çocukların düşünme süreçlerine bağlı olan bir problem çözme biçimidir. Dolayısıyla, çocukların problem çözme sürecinin üzerinde durulması ve geliştirilmesi gerekir. Çocuklara etrafındaki materyalleri keşfetme ve ilginç problemlere çözüm üretme fırsatları sunulmalıdır. Runco (2007), bilişsel yaklaşımı benimseyen kişilere göre, bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgünlük yaratıcılıktır. Yaratıcılık ve bilişsel süreçler iç içedir ve aralarında pozitif anlamda güçlü bir bağ vardır. Isbell ve Raines (2007), çocuklarda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi ve çocuğun yaratıcılık sürecine aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle sınıf ortamı çocukların keşifler yapabilecekleri materyallerle donatılmalıdır. Aktif öğrenme ve sosyal etkileşim sayesinde gün içinde çocuğun yaratıcılığı ortaya çıkmaktadır (akt.: Dere, 2014).

David Feldman, Piaget'nin zihinsel gelişimleri ile yaratıcı başarıyı temsil eden bir düşünce veya eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilikleri sürmüştür. Piaget'in aşamalı gelişmesi ile yaratıcı başarı arasında dört benzer ilişki bulunmuştur. Bu benzetme ile Feldman yaratıcılığı, Piaget'nin aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görmektedir. Bu dört benzerliği aşağıdaki şekilde açıklar (Sungur, 1997, s. 41):

- 1- Çözüme tepki çoğu zaman beklenilmeyen bir durumdur.
- 2- Çözüm gerçekleşti mi çoğu zaman açık ve anlaşılır görünür.
- 3- Sorun üzerinde çalışmada, genelde, çözüme doğru çekilme duygusu olur.
- 4- Çözüm bir kere başarıldı mı, önemi kalmaz olur.

2.8.8 Algısal Yaratıcı Kuram (Perceptual Theory)

Bu yaklaşım Ernest Schactel tarafından geliştirilmiştir. Schactel göre yaratıcılık, güdülenme ve buna bağlı olarak dış dünya ile ilişki kurma ile elde edilir. Yaratıcılığı tetikleyen faktör, algısal bir açıklıkla obje ya da duruma farklı açılardan yaklaşılması olarak açıklanır (Argun, 2012). Algısal kuramda kişinin kültürel özellikleri, ilgisi, dikkati, güdülenmesi, probleme duyarlılığı önemlidir. Algılama kapasitesinin genişlemesi problemleri tanımlaması, algılaması ve yaratıcı fikirler ortaya koyması açısından önemlidir (Tanju, 2010, s. 18-43).

Kısaca yaratıcılık, Ernest Schachtel göre; bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Sungur, 1997, s. 37).

2.8.9 Yatırım Yaratıcılık Kuramı (Systems Theory)

Bu kuramda Stenberg ve Lubart (1991-1995)'da, yaratıcı bireyleri ucuza alıp pahalıya satan bireyler olarak açıklar. Bilinmeyen, ilgi çekmeyen ancak etki potansiyeli olan fikirler ucuza alınır ve bu fikirler üzerinde çalışırlar. Bu fikirler öncelikli olarak insanı zorlar ve direnç gösterir. Bu zorluklara rağmen yaratıcı insan çalışmaya devam eder. Daha sonra amacına ulaşıncaya bu fikirleri pahalıya satar.

Yatırım kuramına göre yaratıcılığın altı alt bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; bilgi, zekâ, düşünme stilleri, kişilik, motivasyon, çevre olarak ele alınır (Levent, 2014; Sak, 2016).

Lefton ve Brannon (2003)'da, yaratıcı bireyin yatırım kuramına göre yaratıcı olması için zekâyâ, problemleri yeniden tanımlamaya, analiz yapmaya, mantıklı riskler almaya, fikirler arasındaki ince bağlantıları görmeye ve diğer insanları fikirlerin doğruluğuna ikna etmeye ihtiyaç duyar (Dere, 2014).

2.9 YARATICILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yaratıcılığın gelişimine olumlu ve olumsuz birçok unsur etki eder. Yaratıcılık bir kişide doğduğu andan itibaren gelişmeye başlamaktadır (Çetin, 2015, s. 82-96). Yaratıcılık yetisi gelişirken yaratıcılığa etki eden bazı unsurlar aşağıda belirtilmiştir:

2.9.1 Yaratıcılık ve Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki birçok araştırmacılar tarafından tartışılarak literatürde yer almıştır.

Zekâ ve yaratıcılık kavramları için ortak bir tanımdan söz etmek nasıl mümkün değilse ikisi arasındaki ilişkiyi açıklamak içinde tek bir doğru açıklama mümkün değildir. Yani zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye ait birden fazla açıklama bulunur. Piaget; zekâ ne yapacağımızı bilmediğimiz zaman kullandığımız yeti olarak açıklamıştır. Yaratıcılık ise; zekânın yetemediği durumlarda ihtiyaç duyulan potansiyeldir. Zekâ ve yaratıcılık birbirleriyle ilişkili olarak da açıklanmıştır. Bu durum iki kavramında nasıl tanımlandığı ve nasıl ilişkilendirildiğine bağlıdır. Bu ilişkiler açıklanırken zekâ yaratıcılığın bir alt kümesidir ya da yaratıcılık zekânın bir alt kümesidir başka bir açıklama şekline göre ise, birbirinden tamamen farklı kavramlar olarak açıklanır. Yüksek zekâyâ sahip bireyler illa yaratıcı olmayabilir. Ancak düşük yaratıcılık ile düşük zekâ arasında bir korelasyon bulunur. Ortalamanın altında zekâyâ sahip bir kişinin çok yaratıcı insanlar arasında temsil edilemeyeceğine değinilir. Yüksek yaratıcılığa sahip kişiler zekâ olarak ortalama ya da ortalamanın üstünde zekâyâ sahip olur (Levent, 2014).

Daha öncede bahsedildiği gibi Stenberg ve Lubart (1991-1995)'da açıkladığı yatırım teorisine göre zekâ yaratıcılığın bir alt unsurudur. Çünkü yaratıcı insanlar

fikirlerini düşük alır ancak o fikirleri yüksek satarlar. Yani olmayacak farklı fikirler üretip, insanlara bu üretilen fikirleri pazarlarlar (Sak, 2016, s. 38-39).

San (1977)'da, yaratıcılık için zekânın zorunlu olmadığını, yüksek yaratma düzeyinin yüksek zekâdan ileri gelmediğine değinmektedir. Kısaca yüksek zekâ düzeyi, yüksek yaratıcılık içermemektedir (Yıldırım, 2006, s. 32-42).

Yüksek seviyede zekânın, yüksek seviyede yaratıcılığı getirdiği düşüncesi doğrulanmamaktadır. Zekâ ile yaratıcılık arasında yüksek derecede bir korelasyon bulunmamaktadır, yani zeki bir insanın yaratıcı bir kişi olduğu anlamına gelmemektedir. Guilford'un zekâ ve yaratıcılık üzerine yaptığı açıklamasında; zekâ, yaratıcılıkta tek başına belirleyici bir değişken olmamıştır. Çünkü faktör analizi ile çok boyutluluğu ortaya konulan zekânın bir alt bileşeni olarak ortaya çıkabilen bir değişken, yaratıcılığın da bir alt bileşeni olarak ortaya çıkabilirdi (Sungur, 1992). Yüksek zekâyâ sahip olmak yüksek yaratıcılık becerisine sahip olduğuna dair bir bulguya rastlanılmamıştır (Bayındır, 2013).

Lif, Hu, Adey ve Shen (2003)'de, yaratıcı bireyler yüksek zekâyâ sahip olmak yerine çok yönlü düşünme yetisine sahiptir. Yaratıcılık ve zekâ kavramlarının birbirinde farklı olduğu ve birbirlerinin yerlerine kullanılmayacağına değinilir. Zekâ yaratıcılık için gereklidir ancak, yeterli değildir bunun yanında Güvenç (1993), yaratıcı kişiler genellikle zeki olsalar bile, zeki bireyler her zaman ve her konuda yaratıcı olmayabilir (Tedik, 2013).

2.9.2 Yaratıcılık ve Çevre

Rubenson ve Runco (1992)'da yaptığı açıklamada, insanların bir çevrede doğduğunu ve o çevrede büyüüp geliştiğini ve olgunlaştığını ifade eder. Yaratıcılıkla ilgili bilişsel becerilerin kullanımını çevre harekete geçirir (Tedik, 2013).

Yaratıcılığı çevre faktörü olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Yaratıcılığı, bireyin bulunduğu çevrede kendini rahat hissedememesi ya da uygun koşulların olmaması olumsuz etkilemektedir (Çetin, 2015, s. 82-96).

Çocukların yaratıcılığı için, araştırma - inceleme yapma isteğini desteklemek, çeşitli problemlere yeni bakış açısı getirmek, orijinal düşüncelerini hoşgörü ile

karşılama, güven duygusunu geliştiren bir ortam oluşturmak, hayal güçlerini geliştirecek materyaller sunmak yaratıcılığın gelişimi için önem arz eder (Kontaş, 2015).

Yaratıcılık potansiyelinde çevrenin rolü çocuğun yaratıcılığının gelişiminde katlayıcı etki rolü oynar. Yaratıcılık düzeyindeki her artış, daha iyi ve daha uygun çevrenin seçilmesine veya oluşturulmasına neden olur. Buna karşılık, daha iyi çevre ise yaratıcılığı birkaç kademe daha artırır (Sak, 2016, s. 67).

2.9.3 Yaratıcılık ve Cinsiyet

Yaratıcılığı etkileyen etmenlerden cinsiyetin rolü araştırmalarda yer almıştır. Yaratıcılık düzeyinin cinsiyet üzerindeki etkisini araştıran araştırmalarda yaratıcılık düzeyleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Ceylan, 2008; Kiper, 2016; Sıdar, 2011).

Özdemir (2013)'de yaptığı araştırma, cinsiyet ve yaratıcı düşünce arasındaki ilişki erkeklerin lehine sonuçlanmıştır. Yani erkekleri yaratıcılık puanı kızlardan daha yüksek çıkmıştır. Böylece yaratıcı düşünce ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık söz konusu olmuştur (Özdemir, 2013).

Atay (2009)'da yaptığı araştırmasında veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce A testini uygulamıştır. Çocukların cinsiyetleri ile akıcılık, esneklik, zenginleştirme puanları arasında kızlar lehine anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Orijinallik puanı arasında cinsiyet üzerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Atay, 2009).

Hargraves (1977)'de cinsiyet ve yaratıcı düşünce puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalarda, kullandıkları testle, örneklem ve araştırma desenlerine göre ortaya farklı sonuçlar çıktığına değinmiştir (Sungur, 1997, s. 55).

Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişki, araştırmalara göre anlamlı bir fark olup- olmadığına göre değişkenlik göstermektedir.

2.9.4 Yaratıcılık ve Yaş

Ligon (1957)'da, çocukların yaratıcılık gelişimini yaşlara göre incelemiştir (Ömeroğlu ve Turla, 2001, s. 151):

1- Doğumdan İki Yaşa Kadar

Hayal gücü kavramı bireyin ilk yıllarında gelişmeye başlar.

Günlük rutin işleri iki yaşında tahmin eder.

Görme, dokunma, tatma gibi duyu organlarını kullanmada isteklidir.

Meraklıdırlar.

Dolgu oyuncaklar, büyük bloklar, basit oyunlar kullanabilir.

Çocuğun kelime hazinesi ve kelimelerin anlamı için ebeveynler basit sözel oyunlar oynamalıdır.

2-İkiden Dört Yaşa Kadar

Bu dönemde çocuk yapılacak şeyleri kendisi yapmakta heveslidir ve durumu gerçekleştirme çocuğun kendine güvenmesini sağlar.

Çevreyi tanımak ve keşfetmek için sorular sorar ve bu keşfi kendine özgü metotlarla gerçekleştirmeye çalışır.

Bu dönemde hayal gücü gelişimi için değişik şekillerde inşa edilebilecek bloklar kullanılmalıdır.

Bulduğu çevreyi keşfetmesi için cesaretlendirilmeli ve çevreyi kendisinin keşfetmesi sağlanmalıdır.

3- Dörtten Altı Yaşa Kadar

Çocuk bu dönemle plan yapma becerisini öğrenir.

Olaylar arasındaki ilişkiyi kurar.

Yaratıcılık gelişimi için sözcük oyunları ile yeni deneyimler kazanırken, yaratıcı sanatlar yoluyla kendine güven geliştirilebilir.

Yaratıcılığı etkileyen yaş faktöründe dikkat edilecek bir noktada, kelime ile oynanan oyunlarda çocukların ürettikleri yetişkinlerle karşılaştırılmamalıdır. Anne, baba ve öğretmenler bu dönemde çocuğun fikirlerine göre değerlendirmelidirler.

Yaratıcılığı yaş ilerledikçe engelleyen toplumsal normlar, kurallar, yasalar ve sınırlılıklar birey üzerinde bir baskı oluşturur bunlar bireyi bir kalıba sokar. Buda bireyin yaratıcılığını azaltmaktadır (Kenç, 2001).

Yaratıcılığın kesin bir yaşla sınırlamak mümkün değildir. Raymond Radiguet (1903-1923) yirmi yıl yaşamış olmasına rağmen iki roman, iki şiir kitabı, bir kısa oyun, resim ve şiir eleştirileri ortaya koymuştur. Bunun yanında; İ.Ö.4.yy. da Sokrates kendisini ziyarete gelen öğrencilerine bir ders daha vermek ister. Baldıran zehrini içme saati gelmeden öğrencilerinin birinin elinde saz görür ve nasıl çalınacağını öğrenmek ister. Öğrencisi ”Üstadım az sonra zehir içeceksiniz, çalmaya vaktiniz olmayacak, bir zevk duyamayacaksınız” deyince, Sokrat son dersini verir.” Asıl zevk saz çalmak değil, çalmayı öğrenmektir” der. Sokrat bunu söylediğinde 70 yaşındadır (Sungur, 1997, s. 56).

2.9.5 Yaratıcılık ve Aile

Yaratıcılıkta aile faktörü yaratıcılığı olumlu veya olumsuz yönden etkiler. Her ailenin çocuk yetiştirme tutumu farklılık gösterir. Baskıcı aile tutumlarında çocuğun fikirlerinden çok ailenin fikirlerinin önem arz ettiği, çocuğun kendini ifade etmesine fırsat tanınmaması, özgür düşünmesini kısıtladığı için yaratıcılığın gelişimi için uygun bir ortam söz konusu olamaz. Aşırı koruyucu aile tutumu, çocuğun zarar görmemesi için onun adına kararlar almaları özgür bir düşünme söz konusu olmayacağından yaratıcılığı engelleyen aile tutumlarından bir tanesidir. Aşırı hoş görülü aile tutumlarında ise sınır ve kuralların olmaması, çocuğun kendini özgürce ifade etmesi açısından yaratıcılığını ortaya çıkarmada uygun zemin yaratabilecek bir aile tutum modeli olabileceğine değinilmektedir. Aşırı hoşgörülü aile tutumu çocuğa uygun mekân ve yönlendirme yapılmadığı için eleştirilen bir aile tutum modeli olarak eleştirilmektedir. En uygun aile tutum modeli demokratik aile tutumudur. Çünkü çocuğa aile yaratıcılığının gelişimi için uygun mekân ve yönlendirmeyi yapar,

aile düşüncesini belirtir böylece uygulaması için ya da kendi düşüncesini ortaya koymak için fırsat tanır (Elibol, 2010, s. 192-202).

Rogers (1954)'da, yaratıcılığı geliştiren çevre teorisinde, yaratıcılığın bir çocukta gelişimi için ailenin büyük önem taşıdığına değinir. Rogers, ailesi tarafından psikolojik güvenliği ve özgürlüğü sağlanan çocukların diğer çocuklara göre daha yaratıcı olduğu görüşündedir (Singer ve Singer, 1998).

Çocukların yaratıcılığının gelişmesi ve desteklenmesi için ebeveynlere şu önerilerde bulunulur (Tedik, 2013):

1. Çocuklar üzerinde baskı oluşturulmamalıdır.
2. Göstermiş olduğu başarıları önemsenmeli ve takdir edilmelidir.
3. Motivasyonlarını düşüren eleştiriler yapılmamalıdır.
4. Koruyucu davranışlarda aşırıya gidilmemelidir.
5. Güvenli ve sevgi dolu bir ortam oluşturulmalıdır.

2.9.6 Yaratıcılık ve Okul

Emir ve arkadaşları (2004)'da, okulda öğrenciler üzerinde en çok etkili olan kişinin öğretmen olduğunu açıklar. Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları, öğrencileri olumlu ve olumsuz açıdan etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerinde de öğretmenlerin rolü çok fazladır. Yaratıcı bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin yaratıcılık becerilerini öğrenmeli ve öğrencilerine uygulamalıdır. Yaratıcı öğretmen; problem çözebilen, uyum sağlayabilen, değişik malzeme ve fikirler sınıfa getirerek öğrencilerin ihtiyaçlarını değişik açılardan karşılayabilen kişidir. Öğretmen dersi daha eğlenceli hale getirip, değişik etkinlikler hazırlayarak ve değişik araç-gereçler kullanarak öğrencilerin yaratıcı olmaya teşvik eder. Bu durum yaratıcılığın gelişimini sağladığı gibi öğrenme isteğini de artırır. Yaratıcılığın gelişimi için öğretmenlerin rolü olduğu kadar yaratıcılığı geliştiren eğitim programlarının da geliştirilmesi önem taşımaktadır (Kara, 2007). Yaratıcılığı destekleyen ve engelleyen öğretmen özellikleri aşağıda belirtilmiştir. Yaratıcılığı destekleyen öğretmen özellikleri (Sungur, 1997, s. 33-34):

1. Öğrencilerin bir birey olduğu düşünölmeli ve öyle davranılmalı,
2. Öğrenciler özgür olmaya özendirilmeli,
3. Öğretmen davranışlarıyla öğrencilere örnek olmalı,
4. Eğitim sürecinin dışında da öğrencilere vakit ayırmalı,
5. Öğrenci ayrımı yapmadan herkese eşit mesafede olmalı,
6. Gerektiğinde ödüllendirme yaparak öğrencileri motive etmeli,
7. İlgi göstererek öğrencilere değer vermeli,
8. Kolay iletişim kurabilmeli,
9. Hevesli ve istekli olabilme,
10. Okumaya karşı istekli olmalıdır.

Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri:

1. Güven duygusundan yoksun,
2. Cesaret kırma davranışları gösterme,
3. Sürekli eleştirel modda olan,
4. İsteksiz olan,
5. Davranışlarında tutarsız olma,
6. Katı ve dogmatik,
7. Alanında yeterli olmayan,
8. Düz okumayı yeğleyen,
9. Kapsamlı düşünemeyen,
10. Sınıf dışında öğrenciler ile iletişim kurmayan öğretmenler olarak tanımlanmışlardır.

Helene Rosenberg okul ortamında yaratıcılığı ve hayali harekete geçiren bir kitap hazırlamıştır. Bu kitapta çocukları hem eğlendirecek hem de onların ilgilerini çekecek basit ve somut yöntemler yer alıyor. Rosenberg'in kitabında yaratıcılık yönetiminde, üç temel yön ortaya çıkar (Singer ve Singer, 1998):

1. Planlama, oyuna dahil olma, yaratıcılık, taklit ve tepki yeteneğini kullanma
2. Etkinlikte yer alanlar tarafından oluşturulan oyuncaklar, metinler, benzetmeler.
3. Düzenli olma ya da en azından bir düzen içerisinde yapılanma, kısıtlı ama açık bir yönlendirmeyle davranışların oluşumunu sağlar.

2.10 YARATICILIĞIN GELİŞTİRİLMESİ

Rogers (1972)'da eğitim programlarında yaratıcılık becerilerinin gelişimi üzerinde durulmadığını, bunun yanında eğitimin amacının; tutucu, kalıplaşmış, bağımsız düşünemeyen yaratıcı ve özgün olmayan eğitimini tamamlamış bireyler yetiştirmek olduğuna değinir (Sungur, 1997, s. 29).

Gordon (1944)'da, yaratıcılığın öğrenilebilen, geliştirilebilen bir güç olduğunu söyler. Bundan dolayı okullara yaratıcılık becerilerini geliştirme açısından büyük sorumluluklar düşmektedir. Yaratıcı eğitimin amacı, önceki kuşakların yaptıklarını yinelenmek değil, bunların üzerine bir şeyler koyabilmek, tasarıya, yaratıcılığa, düşünmeye, özgünlüğe, meraka, buluşa, araştırmaya yönelmektir. Bireye ezberci bir zihniyette değil sorgulayan, araştıran bir zihniyette sahip olması öğretilmelidir (Çellek, 2002, s. 2-4).

J.P. Guilford yakınsak ve ıraksak düşünme arasında bir karşılaştırmadan bahsetmiştir. Kısaca yakınsak düşünce; IQ testleri ve akademik dünya ile alakalı doğrusal, mantıklı, tek doğru cevaplı düşünmedir. ıraksak düşünme aksine, çoklu cevaplar, soyut kavramlardan ziyade somut yenilik ve orijinal ya da olağan dışı fikirler gerektirir (Alder, 2004). Yaratıcılığın gelişiminde ıraksak düşünme önemlidir. ıraksak düşünme; daha önce var olan bilgileri genişletmeyi, yeni ve orijinal ürün ortaya koymayı, kalıplaşmış düşüncelerden farklı olarak değişik ve farklı fikirler ortaya koyma olarak tanımlanır. Wilson (1997), yaratıcılığı

geliştirmede yeni fikirler ortaya koymak için dūřünme yollarını şöyle açıklamıştır (Üstündađ, 2003, s. 37-38):

1. Fikir üretirken esnek olmak
2. Dūřünceleri örnekle olarak somutlařtırmak
3. Ortaya çıkarılan fikirleri kayıt altına almak
4. Ortaya çıkan fikirleri kendi filtresinden süzerek kapsamlı dūřünmek
5. Dūřünce üzerinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya yöntemini kullanmak
6. Hayal kurmak yeni dūřüncelerin oluşmasında ve bu dūřüncelerin olgunlaşmasında önemlidir. Bu dūřüncelerin olgunlaşması için sabırla beklemek
7. Yeni fikirlerin akla gelebilmesi beklerken, belli uyaranlarla meşgul olunması gerekir. Yani bir dergi, fotoğraf, gazete v.s
8. Farklı yönden bakış açıları için etrafındaki bireylere sorular sormalıdır.
9. Beyin fırtınası tekniğini kullanarak birden fazla fikir üretimi için zemin oluşturmak

Zengin eğitim ortamlarının küçük çocuklarda yaratıcılığı geliştireceğine değinilmiştir. Yaratıcılığı desteklemek için üç farklı yoldan bahsedilir. Bunlar; yaratıcı çevre, yaratıcı programlar, yaratıcı öğretmenler ve öğretim yöntemleridir. Yaratıcılığı geliştiren en önemli faktör yaratıcı öğretmenler ve yaratıcı eğitim programıdır. Çocukların ifade özgürlüğünün sağlanmasında öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Araştırmalarda, bu çocuklarla çalışan öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını açık uçlu sorular sorarak, hoşgörülü davranarak, yaratıcı dūřünce ve davranış konusunda iyi model olarak, beklenmeyen cevaplar veren çocuklara övgüde bulunarak teşvik edebilir (Mellou, 1996, s. 119-130).

2.11 YARATICI ÇOCUK ÖZELLİKLERİ

Yaratıcı çocuk ve yaratıcı yetişkin özellikleri birbirlerinden ayrılır. Çünkü yetişkinlerin yaratıcılığını toplumsal etki ölçütü ile değerlendirirken çocukların yaratıcılığında bu ölçüt kullanılmaz. En yaygın yaratıcı çocuk özellikleri (Sak, 2016, s. 70-71):

1. Birbiriyle alakasız görünen düşünceler arasında çağırışım yoluyla bağlantı kurma yetenekleri gelişmiştir.
2. Var olan düşünceler üzerinde değişiklik yaparak bu fikirleri düzenleyip, birleştirerek yeni bir ürün ya da fikir ortaya koyma yeteneği gelişmiştir.
3. Problem çözerken sıra dışı düşünceler üretme yeteneği gelişmiştir.
4. Yapılan esprilerde ince mesajları yakalar ve şakaları zekicedir.
5. Hayal gücünün zenginliğini kullanarak bir olayı hikâyeleştirme potansiyelleri yüksektir.
6. Her hangi bir konu üzerinde orijinal düşünceler üretebilirler.
7. Özgün bir çalışma ortaya koyarken bu çalışmada sorumluluklarının farkına varıp çalışmasına odaklanarak azimle bitirme özelliğine sahiptirler.
8. Yoğun soru sorma istekleri keşfetme meraklarındandır.
9. İlgi duydukları alanlara yoğun ilgilidirler bu ilgi bir tutkuya dönüştürürler.

Yaratıcı insanlarda bulunan genel özellikler; yanlış yapmaktan korkmayan, akıllarına gelen düşünceleri gerçekleştiren, hayal gücüne ve özgür düşünmeye önem veren, yalnız çalışmaktan ve bağımsızlıktan hoşlanan, toplumun beklentilerine uymayan, başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelere değer vermeyen gibi ortak özellikleri bulunur (Argun, 2012, s. 79).

Yaratıcı bireyin özelliklerini farklı bir bakış açısı olarak; merak duygusuna sahip olması, sabırlı olması, buluş yapma yetisine sahip olması, serüvenci ve

imgelerle düşünebilme becerisinin olması, deney ve araştırmalardan kaçmaması, sentez yapabilme yeteneğine sahip olma şeklinde açıklar (Üstündağ, 2003).

İstanbul Teknik Üniversitesi, İnşaat Fakültesi yüksek lisans öğrencilerinin yaratıcılık ve yaratıcı kişilik özelliklerini şöyle açıklamıştır; yaratıcı kişi özgün olmalı, hata yapmaktan korkmamalı, olumlu düşünebilmeli, özgür olmalı ve kendini sevmelidir. Diğer yandan yaratıcı insanın sahip olduğu özellikler aşağıdaki şekilde açıklanır (Sungur, 1997, s. 15):

1. Bu kişiler çevresinde bulunan herhangi bir şeyin eksikliğini fark edecek derecede dikkatlidirler.
2. Var olan problemlerin kaynağını bulacak derecede zeki bireylerdir.
3. Problemlere çözüm bulmak için gerekli bilgi ve tecrübeye sahiptirler.
4. Var olan materyalleri kullanarak daha önce kimsenin aklına gelmemiş bir formata çevirerek bu materyallerle özgün bir nesne oluşturmaktır.
5. Pratik zekâya, kısıtlanmamış bakış açısına, önyargılardan uzak bir fikre, problem çözme becerisine, hayalleri kısıtlamayan bir hayal gücüne vakıf olmaktır.
6. Özgünlükleriyle ortalama seviyenin yukarısında olmak.
7. Kişiler üzerinde düşünceleriyle belli bir etki derecesine sahip olmak,
8. Değerlendirmek istediği olaya ortalama bakış açısından ziyade daha farklı bir bakış açısıyla yaklaşabilmektir, genel bir çerçevenin yani alışmış düzenin dışına çıkabilmektir.

2.12 YARATICILIĞIN BOYUTLARI

Yaratıcılığı oluşturan birden fazla alt boyut bulunmaktadır. Guilford (1967) ve Torrance (1968)'da yaratıcı düşünce testlerinde yer alan temel alt boyutlar; akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirmedir (Ceylan, 2008; Turaşlı Kuru, 2010). Yaratıcılıkla ilgili yapılan psikometrik ölçümler, yaratıcı düşüncenin akıcılık, esneklik, orijinallik ve derinleştirebilme (zenginleştirme) becerisi içeriğini

göstermektedir. Yaratıcı düşünce; akıcılık, esneklik, orijinallik ve derinleştirme (zenginleştirme) kapasitesinin ürünüdür (Chien ve Hui, 2010).

Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutları Erlendsson (1999)'da akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme olarak belirtilmiştir. Torrance'nin bireyin yaratıcılık gücünü ölçen yaratıcı düşünme testleri de bu dört boyuta bağlı kalınarak puanlanır (Bulut, 2014).

2.12.1 Akıcılık

Akıcılık; insan zihninde hazır halde bulunur ve uygun ortamlarda, insanın hızlı bir şekilde çok sayıda fikir üretmesi aynı zamanda çözüm üretmesi olarak tanımlanır (Torrance, 1962; Torrance, 1964). Belirli bir süre içerisinde fikir üretilmesi bireyin ne kadar akıcı olduğunu gösterir. Akıcı düşünmek ıraksak düşünmenin temelini oluşturur (Guilford, 1976). Fikir ve düşüncelerin serbest bir şekilde sözel ya da görsel olarak gerçekleştirilmesi akıcılık kavramını açıklar (Edwards, 2006).

Kişi karşılaştığı bir durum için, belirli bir sürede bu duruma uygun olacak farklı ve fazla ürettiği fikir sayısıdır. Ürettiği bu fikir sayısı akıcılık boyutuna ilişkin performansını belirler (Turaşlı Kuru, 2010).

2.12.2 Esneklik

Esneklik; bir probleme değişik yaklaşımların genişliğini hesaba katabilmektir. Bir problem üzerinde donup kalmak veya basit bir probleme basit yaklaşımlarda bulunmak yerine esnek yaklaşarak farklı yaklaşımlarla problemi çözmesidir. Eğer bir probleme bulunan çözüm işe yaramıyorsa daima başka açıdan probleme yaklaşır. Esnek birey yeni bilgiyi almaya ve kullanmaya açıktır (Sungur, 1997). Bir probleme farklı yaklaşımlarla, değişik boyutlar kazandırarak fikir üretmesi olarak esneklik kavramını açıklanır (Torrance, 1962). Zihinsel esneklik ve davranışsal esneklik olarak yaratıcılıkta esneklik kendini gösterir (Edwards, 2006). Diğer bir ifadeyle; problemlere farklı açılardan bakarak farklı çözüm yolları bulmasıdır. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlayabilme özelliği gösterir (Turaşlı Kuru, 2010).

2.12.3 Özgünlük (Orijinallik)

Özgünlük (orijinallik); daha önce kullanılmayan fikirler olarak tanımlanmaktadır. Bilinenlerden, öğrenilmiş olandan, herkesin bildiği yalın, kurumsallaşmış olanlardan uzak fikirler geliştirme olarak açıklanır (Sungur, 1997). Kaufmann (1993)'da, her hangi bir soruna başkalarından farklı çözüm getirmesi olarak tanımlanır (Dere, 2014).

2.12.4 Zenginleştirme (Detaylandırma, Derinleştirme)

Zenginleştirme (detaylandırma), bir fikre ekleme yapma veya fikri güzelleştirme davranışıdır. Detay ekleme, boşluk doldurma ve kavram genişletme yeteneğidir. Detaylandırma yeteneğinin etkinliklerinin eğlenceli olması kısaca “ellerinde bir dünya yaratmak” diye adlandırılır. Örneğin eski bir top veya indirim mağazasından alınmış ucuz bir top başka objeler ya da parçalar eklenerek dünyanın bir kopyasını üretmesi söz konusu olabilir. Kolaj çalışmaları da detaylandırma yeteneğinin gelişiminde önem taşır (Ogurlu ve Kaya, 2015). Bir düşüncenin detaylandırılması ayrı bir yetenek gerektirir (Feldman, 1999).

2.13 YARATICILIĞI ENGELLEYEN FAKTÖRLER

Yaratıcılığı engelleyen faktörler incelendiğinde literatürde aşağıdaki başlıklar ortaya çıkmaktadır.

Davis (1992)'de yaratıcılığı engelleyen faktörler ile ilgili şöyle bir ifade yer almaktadır: *Her insan yüksek bir yaratıcılık potansiyeli ile dünyaya gelmeyebilir ancak eğitimle yaratıcılık artırılabilir. Ancak yaratıcılığı engelleyen faktörler bulunmaktadır* (akt.: Sak, 2016, s. 55).

2.13.1 Bireysel Engeller

Yaratıcılığın gelişimini engelleyen faktörlerde bireysel engeller; kişinin kendisine ait irrasyonel düşüncelerini içermektedir.

Bireysel engelleri; kendilerine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, mükemmeli isteme, engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü, bilişsel çelişkilere direnç, kimlik duygusundan doğan

savunma mekanizmaları kişinin ortaya koyacağı potansiyelini engellemektedir (Sungur, 1997, s. 275).

Bayraktaroğlu (2002)'da kişiler risk almayıp ve bir problemle savaşmayınca kendine özgü bir birey olmayı başaramayacaktır. Böylece problem çözme becerini kullanmaz ve geliştirmez. Iraksak düşünme becerisi gelişemeyen bu kişiler problemler karşısında yaratıcı çözümler bulmakta yetersiz kalırlar ve yaratıcı olamazlar (Bakaç, 2015).

2.13.2 Duygusal Engeller

Davilla, Epstein ve Shelton (2007) ve Runco ve Pritzker (1999)'de duygu dünyamızdaki dalgalanmalar düşünce sistemimizi de olumsuz yönde etkileyebilmekte ve yaratıcılık sürecinin oluşumunu olumsuz yönden etkilemektedir (Bakaç, 2015).

Kişilerin korkuları yaratıcılığı engeller ya da yaratıcı olmaktan kişiyi alıkoyar. Bunlar; hata yapma, aptalca görünme, farklı olma, eleştirilme, risk alma, çizgi dışına çıkma, üzücü geleneklerdir (Alder, 2004).

2.13.3 Kültürel Engeller

Toplumsal değerler kültürden kültüre değişim göstermektedir. Yaratıcılığı bazı toplumlar önemseyip desteklerken, bazı toplumlar hayal etmeyi zaman kaybetme olarak görmektedir ayrıca oyunun sadece çocuklar için olduğunu düşünüp yaratıcılığın gelişimine engel teşkil ederler (Eroğlu, 2014).

Craft ve Gardner (2008)'de yaratıcılığın gelişimine ait batı ve doğu toplumların bakış açılarındaki farklılıklara değinmiştir. Batı toplumlarında; bireyci, eşitlikçi, daha az ayrımcı bir sosyal düzen olduğuna değinip yaratıcılık desteklenirken diğer yandan doğu toplumlarında; sosyal grubun önemine, hiyerarşi ve düzene, katı kurallara değer verilip yaratıcılığı engellediğine değinilir (Bakaç, 2015).

2.13.4 Öğrenilen Engeller ve Alışkanlıklar

Davilla, Epstein ve Shelton (2007) ve Runco ve Pritzker (1999)'de günlük yaşamdaki kalıplaşmış inançlar ve kurallar yaratıcılığın gelişimine engel oluşturur. Diğer bir deyişle yıllarca sorgulanmadan aynı şekilde düşünme ve doğru olarak yerleşmiş düşünceler yaratıcılığın önündeki önemli engellerden biridir. Bu kalıplaşmış düşünceler toplum kuralı olarak görüldüğü için sorgulanmadan kabul edilir ve rutin şekilde yapılarak devamı sağlanır. Kalıplaşmış düşünceler yeni durumları ve yaratma yeteneklerini kullanmayı köreltebilmektedir (Bakaç, 2015).

2.13.5 Örgütsel Engeller

Örgütsel yaratıcılık Terblanche (2003) göre; bir örgüt içerisinde yer alan kişilerin veya grubun ürünlere, hizmetlere, süreçlere ve süreçlere ilişkin yeni ve işe yarar fikirlerin geliştirilmesidir (Yurter, 2016). Örgütler hem kendi içlerinde hem de dış çevrelerinden gelen değişim hareketlerine kendi varlıklarını sürdürebilmek için uyum sağlamak durumundadırlar. Bu yolla örgüt bir yandan çevrenin beklentileri gelişirken diğer yandan kendi yaratıcılık kabiliyetlerini korumakta ve geliştirmektedir. Yaratıcı olmayan örgütlerin varlığından bir süre sonra bahsedilemez ve yok olurlar (Çavuşoğlu, 2007).

2.13.6 Algısal Engeller

Runco ve Pritzker (1999)'de bireylerin yaşamları boyunca öğrendikleri bilgi ve beceriler zihinlerinde bir algı oluşturmaktadır. Bu algılar kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu algı alanı yeni ve değişime kapalı alternatif yolları kullanmayan bir algı alanıdır. Birey bir problem karşısında alternatif yolları denemek yerine alışa gelmiş, kolay ve hemen sonuca ulaştırma eğilimi göstermektedir. Bu durumda yaratıcılığı engellemektedir (Bakaç, 2015). Alışkanlıklar ve adetler problemlerin öğelerini tanımada başarısızlığa neden olabilirler. Alışkanlıklar, yaratıcılığı geliştiren alternatif yolları kullanmalarına engel oluşturabilmektedir (Bulut, 2014).

2.13.7 Eğitsel Engeller

Özden (2000)'e göre, eğitim ortamında çocuklardaki yaratıcılığın gelişmesini engelleyen faktörler şöyledir (Karataş Öztürk, 2007):

1. Eğitcilerin klasik çözüm yöntemlerini benimseyip çocuğu tek bir yöntemin olduğuna zorlamak ve çocukta farklı ve yeni yolları araştırma hevesini yok etmesidir.
2. Çocuğun hayallerini önemsemeyip küçümsemek bunun yanında hayal etme yerine mantık çerçevesinde düşünmeye zorlamak bununla çocuğun keşfetme hevesini kırmaktır.
3. ocuğu yaşlılarıyla kıyaslayarak çocukta bir baskı oluşturup bu baskı çocukta yaratıcılık becerisinin ortaya çıkmasını engellemesidir.
4. Yaratıcılıkta en önemli faktörlerden biri olan merak duygusunun olumsuz etkilenmesi ve çocuğun sorularının mantıksız bulması ve kendini ifade etmesine fırsat tanınmaması yaratıcılık becerilerinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

2.13.8 Toplumsal Engeller

Yavuz (1988)'da değişiklik ve yeniliği hoş gören değer sitemini destekleyen toplumlar ancak yaratıcılığı geliştirebilir. Doğrudan doğruya cezalandırma ya da dolaylı olarak toplumdaki geri itme, ayırma, ilişkiyi kestirme biçimlerinde topluma uyma baskılarının şiddet derecesine göre yaratıcılık desteklenir veya engellenir. Diğer bir deyişle çok şiddetli sosyal baskılar yaratıcılığı engeller (Çavuş, 2006). Toplumun geneline olan uyum yaratıcılığın gelişimine engeller oluşturmuştur. Bunlar (Sungur, 1997, s. 278):

1. Çocuğun bir konu hakkında hayal kurması vakit kaybı olarak görülmesi,
2. Sadece ocuklar oyun oynayabilirler,
3. Problemlerin çözümünün para ya da matematik ile özölme inancı,
4. Her problemin çözümü için bir tek doğruya dayanır,
5. Hayal gücü, hisler, hevesler mantıksız düşüncelerdir.

2.13.9 Yüklü Program Engeller

Rıza (2004)'da aktardığına göre Coon, eğitim programlarında, konuların kalıplaşmış şekilde sunulması ve bu konuların belirli bir süre içinde tamamlama zorunluluğu içermesi yaratıcılığı engellemektedir (Bulut, 2014).

2.14 EĞİTİMDE KULLANILAN YARATICI DÜŞÜNCE TEKNİKLERİ

Yaratıcı düşünme teknikleri daha önce yaratıcı bireyler tarafından farkında olmadan kullanılırken daha sonra bu teknikler bireyler tarafından bilinen ve öğretilebilir teknikler şeklinde eğitim programlarına yerleştirilmiştir (Özden, 2003).

Eğitimde kullanılan önemli yaratıcı düşünme tekniklerinden; beyin fırtınası, sinektik, morfolojik, yaratıcı drama, özellikler listeleme, scamper olarak ele alınacaktır.

Beyin fırtınası tekniği: Beyin fırtınası: Yıldırım (1998)'da yaptığı açıklamada, Alex Osborn tarafından grup halinde fikir üretmek için geliştirilen beyin fırtınası tekniği, yargılamayı geciktirmesi ve diğer bireylerin fikirleriyle çağrışım yapması açısından yaratıcılığa büyük katkı sağladığına değinir. Güler yüz (2001)'de beyin fırtınası tekniğine yönelik yaptığı açıklamada bir konuya çözüm getirmek, hayal ve düşünce üretmek için yapılır. Beyin fırtınası adını fırtına gibi fikirlerin üretilmesinden almıştır. Bu tekniğe buluş fırtınası da denilmektedir. Bir konunun olumsuz sorularla da ele alınması "ters beyin fırtınası" olarak açıklanır (Sözer Çapan, 2014).

Beyin fırtınası etkinliğinin, yaratıcı düşünme ve imgeleme sağlaması için dört temel koşulu sağlaması gerekir (Özden, 2003):

1. Beyin fırtınası esnasında kişilerin düşünceleri kesinlikle eleştirilmemelidir.
2. Beyin fırtınası sırasında kişilerde sınırsız düşünmeye teşvik edilmelidir. Öğrenciler ilginç, yeni, farklı fikirler üretmeye teşvik edilmelidir. Fikirlerin, acayip, alışılmadık olmasının çekinilecek bir durum yaratmadığını aksine bu tür fikirlerin problemlere yeni çözüm yolları bulmak için önemli olduğunu bilmesi gerekir.

3. Öğrencilerin fikirlerinde beyin fırtınası yapılırken nitelik değil nicelik aranmalıdır. Çünkü fikirlerin çokluğu problemlere iyi bir çözüm bulma açısından önemlidir. Öğrencilerin fazla fikir üretmesi yönüyle teşvik edilmelidir.
4. Beyin fırtınası esnasında öğrenciler birbirlerinin fikirlerinden etkilenecek değişik kombinasyonlar oluştururlar. Yeni kombinasyonlarla öğrencilerin düşünme listesindeki fikirler daha da çoğalır.

Sinektik Tekniği: Gordon (1987)'da, birlikte olabileceği düşünülmeyen ve fark edilmeyen bilgilerin problem çözümünde analogiler, metaforlar ve paradokslar yoluyla bilinçli ve sistematik birleştirilmesi tekniğine sinektik teknik denir. Kısaca birbiriyle yakından ilişkisi görünmeyen bilgilerin birleştirilmesidir (Sak, 2016, s. 109-110).

Sinektik tekniğinin temeli analogilere dayandığı için bu analogilerin üç farklı yöntemi vardır. Bunlar (Özden, 2003; Sak, 2016, s. 109-124):

Doğrudan analogiler: Birbiriyle ilişkili olmayan problemler, düşünceler ve bilgiler veya nesnelere arasında karşılaştırma yapma ve benzeşim kurma mekanizmasıdır. Yani aralarında çok yakın bir ilişki bulunmayan bir durumu başka bir duruma benzetmek ya da bunlar arasında ilişki kurmak doğrudan analogi yapma olarak bilinir.

Kişisel analogiler: Bu analogi çeşidinde birey kendisini bir obje ya da bir canlının yerine koyarak düşünmesi birçok yaratıcı çözüm yolu üretmesi olarak açıklanır. Kişisel analogi tekniği çocuk eğitimlerinde kullanılan yaratıcılığın etkili şekilde geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğuna değinilir.

Sembolik analogiler: Zıt düşüncelerin sözcüklerle bir araya getirilip kendi içinde çelişkili sözcük grupları ve düşünceler yaratılmasıyla oluşur. Sembolik analogi bir problem ile ilgili olmalı ve fikir üretimini ateşlemelidir.

Morfolojik Sentez Tekniği: İki veya daha fazla nesnenin öğeleri belirlenir ve bu öğeler birleştirilerek yeni bir ürün üretilir. Birleştirilen öğeler çoğu zaman orijinal kimliklerini birleşim içinde yitirmeleri nedeniyle morfolojik sentez tekniğinin kullanımı yapısal değişimleri ve yenilikleri de beraberinde getirmektedir.

Yeni bilgileri sıra dışı biçimlerde birleştirip özgün ürünler ortaya çıkartılabilir. Bu teknik çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir tekniktir. Bu teknikle, canlı ya da cansız türlerin aynı sınıf içine giren üyelerinin benzer ve farklı olan niteliklerinin fark edilmesine, farklı sınıflara ait türlerin de farklılıklarının ve benzerliklerinin kavranmasına, benzerliklere dayanarak ve farklılıkları birleştirerek yeni ürünlerin türetilmesi ve üretilmesine yardımcı olur. Morfolojik sentezin beş aşaması bulunur (Sak, 2016, s. 99-107):

1. Durumun, problemin, ürünün belirlenmesi
2. Nesnelerin, araçların, fikirlerin belirlenmesi
3. Öğelerin belirlenmesi
4. Öğelerin seçimi
5. Öğelerin biçimleştirilmesi

Yaratıcı Drama Tekniği: Yaratıcı drama bireyin yaratıcılık becerisini ortaya çıkarmada etkili bir yaratıcı düşünme tekniğidir (Üstündağ, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (1999)'da yaratıcı drama tekniğini, öğrenciler bir kavramı, ders ünitesindeki bazı konuları yaşayarak, canlandırarak ve oynayarak öğrenme gerçekleştirirler bunu grup çalışması olarak yaparlar (Sözer Çapan, 2014).

Özellik Listeleme Tekniği: Özellik listeleme tekniği nitelik sıralama tekniği olarak da bilinmektedir. Bu teknikte, küçük değişimlerin bazen çok büyük etkiler yaratabileceği açıklanmaktadır. Yaratıcılık bir anlamda var olan bir şeye çeşitli detaylandırmalar yapılarak ortaya koymak olarak da açıklanır. Barron (1988)'da yaratıcı süreci asıl amacının var olanı değiştirme ve yeni ürünlerin eskilerin üzerine inşa olduğunu açıklar. Robert Crawford (1964)'da yaptığı açıklamada, var olan bir ürünün parçalarını değiştirerek ya da ekleyerek yeni ürün ortaya çıkarılır. Özellik listeleme tekniğini genellikle yeni ürün çıkaran firmaların kullandığı bir yaratıcı düşünme tekniği olduğuna değinir (Sak, 2016, s. 161-167). Kısaca bir eşyanın niteliklerinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi olarak açıklanır (Özden, 2003).

Scamper Tekniği: Bu teknik yeni olan her şeyin var olan şeylerin dönüşümünde olduğunu savunan tekniktir (Sak, 2016, s. 141).

Bu tekniğe yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği de denir. Yapılan bir uygulama çocukların söylediği her fikir değerlidir ve değerlendirilmelidir. Daha fazla fikir üretmeleri için motive edilmelidirler. Scamper tekniğinin klasik beyin fırtınası tekniğinden farkı belirli bir basamak izleyerek gerçekleştirilmesidir. Scamper tekniği ile nesne değiştirilir, geliştirilir, parçalara ayrılır ya da başka nesnelere ile birleştirilir. Farklı fikirlerin ortaya çıkabilmesi için öğrencilere sorular yöneltilmekte ve bu sorular, öğrencilerin düşünmedikleri ya da düşünemedikleri yönleri de düşünmelerini, yaratıcılıklarını ve düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Alex Osborn tarafından geliştirilen Scamper tekniği, İngilizce kökenli bir kelime olup, kelimeyi oluşturan yedi harfin birleşimiyle oluşmuştur (Akademi eğitim; Michalko, 2016, s. 133-134):

S: Substitute (Yer değiştirme)

C: Combine (Birleştirme)

A: Adapt (Uyarlama)

M: Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, küçültme, büyütme)

P: Put to other uses (Başka amaçlarla kullanma)

E: Eliminate (Yok etme, çıkarma)

R: Reverse, Rearrange (Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme)

2.15 YARATICILIK–OYUN VE EĞİTİM

Oyun ve onun aracı oyuncak, çocuğun kişisel ve yeteneklerinin gelişiminin yanında onu yetişkinlerin dünyasına hazırlar (Egemen, Akil ve Yılmaz, 2004). Oyunun genel olarak tanımı yapılacak olursa Dönmez (1992) yılında oyuna yönelik genel açıklamasında; belli bir amaca dönük olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, çocuğun her zaman isteyerek yer aldığı fiziksel, dil, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen ve hayati bir önem taşıyan, çocuk için en etkin öğrenme sürecini oluşturan kavram olarak açıklar. Korkmaz (2009)'da, oyunun çocuklar için sosyal, fiziksel ve bilişsel gelişimi açısından çok önemli bir eğitim programı olduğunu ifade eder (Ünal, 2009, s. 95-109).

Razon (1993)'da, oyunu tanımlarken öğrenme, yaratma, iletişim kurma ve yetkinliğe hazırlanma olarak açıklar. Morgül (1995)'de çocuk ve yetişkin kişiler, oyun yoluyla kişiliklerini kullanarak yaratıcı olabileceklerini açıklar. Oyun

yaratıcılığın bir parçası olup aynı zamanda bir nedenidir. Çünkü çocuk oyun yoluyla kendini rahat ifade eder ve yeni şeyler keşfetmeye ve üretmeye hazır hale gelir. Bu yaratıcı süreçte çocuk kendisinde gizli haleden bulunan yeteneklerini keşfedip, en iyi olduğu alanı seçer ve o alanda düşünen ve zevkle çalışan, üreten, mutlu, dengeli, kendine ve topluma yararlı, özgüveni yüksek, sağlıklı karar verebilen, başkalarıyla çalışma alışkanlığı almış, çağdaş bir birey olur (Karacabey, 2011).

Catron ve Allen (2003)'de, Piaget'in yapılandırmacı yaklaşımını temel alan yaratıcı oyun yaklaşımı, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesini esas almaktadır. Yaratıcı oyun yaklaşımında öğretmen çocukların oyunlarını gözlemler ve onlarla beraber oyun üretir. Öğretmenler çocukların oyunlarına kendi yaratıcılıklarını dahil ederek çocuğun yaratıcılığını destekler. Bu yaklaşımın amacı; çocukların yeteneklerine, yaratıcılıklarına ve kendilerine güvenmesi, çevrelerini keşfetmeleri, sosyalleşmeleri, etkili iletişim kurmaları, problem çözme becerisi geliştirmeleri, meraklı ve araştırmacı olmalarıdır. Bu yaklaşım, çocukların yaratıcılıklarını etkileşim ve etkinlikler sayesinde desteklemesinin gerekliliğini ortaya koyar (Dere, 2014).

Oyuna karşı ve oyun teorileri birçok araştırmalara konu olmuştur. Karl Gross (1898) yılında yaptığı açıklamada, Johan Huizinga Hollanda da oyuna yönelik "Homo Ludens" adlı bir kitap yazar. Johan Huizinga (1950)'da toplumlarda etkili yaşamın temelini oyunun oluşturduğuna değinir. Bunun yanında oyunun yetenek ve üstünlükleri ortaya çıkardığını açıklar. Smith oyunun birçok gelişim alanını desteklediğini ayrıca yaratıcılığı geliştiren oyunların çok büyük yararları olduğuna dikkat çeker. Çünkü çocukların kurallı oyunlar oynarken kaybedeceği ya da kazanacağına yönelik kaygıları bulunacağı için pek zevk alamayacaklarına değinir. Ancak yaratıcı oyunlarda böyle bir kaygının çocuklarda bulunmamasından kısa süreli ve uzun süreli kazanımlarda etkisi daha büyük önem taşır. Yaratıcı oyunlar ve olumlu duyguların arasındaki ilişki önem taşır. Bunların yanında yaratıcılığın; korku, üzüntü ve yorgunluk gibi duygularla ters; diğer yandan neşe, sevinç, canlılık ile doğru orantılı olduğunu açıklar. Roni Tower, yetmiş aylık 43 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada yaratıcı çocukların diğerlerine göre daha neşeli, canlı ve kolay adapte olduklarını tespit etmiştir (Singer ve Singer, 1998).

Rosas ve diğerleri (2003)'de yaptığı açıklamada, Vygotsky (1979)'de oyun oynarken çocuğun öğrendiğini, yaratıcılığını ve kendini geliştirdiğini, oyunun

genellikle karmaşık faaliyetler içerdiğini düşünür. Soracho (2002)'da oyunun yaratıcı düşünmeyi teşvik etme ve geliştirmede etkili olduğunu açıklar (Demir, 2014, s. 82).

Eğitici oyunların eğitimde kullanılması eğitim-öğretimin değerini artırdığı gibi öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine büyük katkı sağlamıştır. Oyun, bilgiyi oluşturma, keyif alma ve performansını artırmada etkili olsa da, yalnız eğlenme amaçlı oynanan oyunların öğrencilerde pozitif davranış ve etkili bir öğrenme deneyimi gerçekleştirilmemektedir (Giannakos, 2013, s. 429-439).

Uyaranların yaratıcılığı ortaya çıkmada etkililiği önem taşır. Bu yüzden insan ne kadar çok uyarana maruz kalırsa ve bunlarla ilişki içerisinde olursa kendi bilgi deposunu zenginleştirir ve farklılaştırır. Yeni ve farklı uyaranlarla karşılaştığında önceki bilgilerini de kullanarak uyaranlar arasında ilişki kurup farklı fikirler ortaya koyabilir. Rıza (2000) yılında yaptığı açıklamada, uyaran sayısının artması ve çeşitli olması yaratıcılığın gelişimi için önemli bir faktör olduğunu açıklar (Üstündağ, 2003). Read, yaratıcılığı açıklarken yaratma yoktan var etme olabileceği gibi daha çok ya da genellikle var olan malzemenin yeni biçimde kullanımı, yeni baştan uyarlanmasıdır (Bender, 2013, s. 66).

Kısaca; eğitimde oyunun önemli bir yer tuttuğunu bunun yanında özellikle yaratıcılığı geliştiren oyunların seçilmesi çocukların gelişim alanlarını etkili şekilde geliştirmesi açısından önemli fayda sağladığı açıklanılır.

2.18 YARATICILIK PROGRAMI İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Sungur (1988) yaptığı araştırmada; “Yaratıcı Sorun Çözme Programı“ hazırlamıştır. Çalışması 1985-1986 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü son sınıf 51 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler zekâ puanı olarak Raven progressive matrices testi ile eşitlenerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. İkinci kontrol grubu olarak da yine 1985-1986 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Program Geliştirme Bölümü'nden 24 öğrenciden oluşturulmuştur. İkinci bir kontrol grubu seçilmesinin nedeni, deney sırasında son sınıflar ile aynı programdan geçmiş öğrencilerin öğrendikleri teknikleri ders dışında paylaştıklarından kaynaklanmıştır. Bu araştırmada zekâ puanları için Raven Progressive Matrices Testi, yaratıcı düşünme

ortalamaları için Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (sözel-şekilsel), psikolojik durum içinde Rotter'in Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. "Yaratıcı Sorun Çözme Programı" haftada 3 ders saatlik uygulama ile toplamda 36 ders saatlik çalışma olarak uygulanmıştır. "Yaratıcı sorun çözme programı" deney grubu ve kontrol grubu üzerinde yapılan istatistik işleme programın deney grubu üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2000) yılında yaptığı araştırmada; "Deneysel Yaratıcılık Programı" başlığı altında bir program geliştirmiştir. Bu programı 1999-2000 öğretim yılında 4-5 yaş anaokulu çocuklarından oluşan 24 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerden 12 kişi deney ve 12 kişi kontrol grubu için seçilmiştir. Programda çocukların bilişsel gelişim ve sosyal gelişim alanlarından işbirliği ve sosyal ilişkilere etkileri incelenmiştir. Bu program haftanın 5 günü ve 2 ay süre ile uygulanmıştır. "Deneysel Yaratıcılık Programı" deney ve kontrol grubu üzerinde yapılan istatistik işlemlere göre; programın deney grubu üzerinde kontrol grubuna göre bilişsel gelişim düzeyi, işbirliği, sosyal ilişkileri açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Sözer Çapan (2014) yılında yaptığı araştırmada; beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre yaratıcılık becerilerini geliştirmek için bir program hazırlanmıştır. Bu çalışmada okul öncesi 5 yaş çocuklarından 21 öğrenci deney grubu için, 19 öğrenci kontrol grubu için seçilmiştir. Bu program deney grubuna 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu programdan sonra deney ve kontrol grubuna uygulanan testlerin istatistiksel olarak analizinin sonucunda deney grubuna uygulanan yaratıcılık becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan bu programın etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Dere (2014) yılında yaptığı araştırmada; hazırladığı "Yaratıcı Eğitim Programı"nı anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarından deney grubu 16 çocuk ve kontrol grubu 14 çocuk olarak belirlenmiştir. Daha sonra deney grubuna 12 hafta boyunca, haftada 3 gün şeklinde program uygulanmış ve istatistik analiz sonucu bu program deney grubu lehine sonuçlanmıştır.

Berrueco ve Garaigordobil (2011) yılında yaptığı çalışmada anaokuluna giden çocukların kendilerine uygulanan "Oyun Eğitim Programı"nın yaratıcılık potansiyellerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma İspanya'da anaokuluna giden 5-6

yaşındaki çocuklardan deney grubu 53 ve kontrol grubu 33 çocuk olarak belirlenmiştir. Bir yıl boyunca deney grubuna haftada 75 dakika olarak bu oyun programı uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan “Oyunla Eğitim Programı” yapılan istatistik analizine yaratıcı potansiyelini geliştiren nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Craft, McConnon ve Matthews (2012) yaratıcılıkla alakalı olarak çocukların yaratıcılık potansiyellerini nasıl kullandıklarını ve bu potansiyellerinin nasıl geliştirilip destekleneceğine yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada İngiltere’de okulöncesi okula giden 4 yaşındaki 15 çocuğu gözlemleyerek bazı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada çocukların farklı ve yeni materyallerle yaratıcı fikirler oluşturmaya ve yaratıcı oyunlar üretmeye elverişli oldukları sonucuna varılmıştır.

Atkinci (2001) yılında yaptığı çalışmada ilköğretim kademesinde eğitim programlarının yaratıcı düşünceye etkisi incelenmiştir. Sosyal bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi eğitim programları ele alınmıştır. Öncelikle Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. 1. Sınıf ve 5. Sınıf çalışma gruplarında anlamlı düzeyde bir başarı söz konusu olsa da genel olarak birinci kademedeki Sosyal bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi eğitim programları yaratıcı düşünceyi geliştirmesi açısından çok etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontaş (2015) yılında yaptığı çalışmada; 5-11 yaşları arasındaki çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Buna bağlı olarak bu yeteneklerin bazı demografik özelliklerle (yaş, cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim seviyesi, anne ve baba mesleği) ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışma 117 ilkokul (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme A Formu kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir. Daha sonra yapılan istatistiksel analiz ile yapılan çalışmada yaratıcılık ve zihin teorisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Broinowski (2002) yılında yaptığı çalışmada anaokuluna giden çocuklara uygulanan eğitim programlarının kalitesi ve aynı zamanda öğretmenin sahip olduğu yaratıcılık potansiyeli arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca uyguladıkları eğitim programının çocukların yaratıcılık ve hayal gücünü zenginleştirmesi açısından nasıl

bir etkiye sahip olduğu incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenin yaratıcılık ve hayal gücü ile çocukların yaratıcılık ve hayal gücü arasında olumlu bir ilişkinin yanında kaliteli okul öncesi eğitim programı ile çocukların yaratıcılığı arasında da olumlu bir sonuca varılmıştır.

Bogoyavlenskaya (2013) yılında yaptığı çalışmada anaokuluna ve ilkokula giden çocukların yaratıcılık düzeyindeki değişimi incelemek için Moskova'da 6 yaşında anasınıfına giden 152 çocuk ile çalışmıştır. Bu çocuklar 16 yaşında okulu bitimine kadar gözlemlenmiştir. Bu çalışma 10 yıl sürmüştür. Araştırmanın sonuçlarında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda 6-7 yaşlardaki çocukların yaratıcılığında anlamlı düzeyde bir farklılık söz konusu olurken 7-8 yaşlar arasındaki çocukların yaratıcılık düzeyinde çok az bir artış söz konusu olmuştur. Genel olarak bu çalışmada çıkan sonuç 6 yaşında anaokuluna devam eden çocukların ilkokula başladıktan sonra yaratıcılık düzeylerinde azalma söz konusu olmuştur.

Taş (2017) yılında yaptığı çalışmada okul öncesi çocukları için (48-72 aylık) felsefe eğitim programı hazırlayarak bu programın çocukların zihin kuramı ve yaratıcılığa etkisini incelemiştir. Bu program 14 hafta boyunca deney grubuna 45 dakikalık 32 oturum olarak uygulanmıştır. Deney grubunda 31, kontrol 1 grubunda 21 ve kontrol 2 grubunda 24 çocuk yer almıştır. Hazırlanan bu programın deney grubu son test ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülerek bu farklılığın uygulanan eğitim programından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Kontrol gruplarına herhangi bir uygulama yapılmadığı için ön test-son test puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin analizi ve eğitim programına yer verilmiştir.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşan ön test ve son test deseni kullanılmıştır. Karasar (1982) ve Kaptan (1993)'da yaptığı açıklamaya göre, araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden tehlikeleri önlemenin bir yolu kontrol gruplarını kullanmaktır. Ön test-son test, deney ve kontrol grupları deseni iç geçerliği kontrol altına alabilmede en etkili desenlerden birisidir. Kontrol grubu kullanmanın, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artıracığı; böylece, sonuçlara daha büyük bir güvenle bakılacağı ileri sürülmektedir (Yüksel Şahin, 1997).

Deney desenli model kullanılan araştırmalarda mutlaka bir karşılaştırma ve bir neden sonuç ilişkisi söz konusudur. Bu karşılaştırma belirli şeylerin kendi arasındaki ilişkileri ortaya koymasını sağlar. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişimlerin yapılması ve sonuçların izlenmesiyle olabileceğine değinmektedir. Deneysel desenlerde aynı ölçme araçlarını uygulama sayısı ve zamanları da desenin adı ve niteliğini belirleyen önemli bir değişkendir. Deney öncesi verilen testlere ön test, deney sonrası verilen testlere son test denir. Ön test öğrencilerin programın başında deney işleme kazandırılmak istenilen davranışlara ne kadar sahip olduklarını gösterir. Son test deney işlem sonucu öğrencilerin kazandırılmak istenilen davranışları ne kadar kazandıklarını gösterir (Karasar, 2005).

Bu araştırmada deneysel işlemin etkisi gruplar üzerinde yapılan çalışmayla test edildi. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak veriler elde edildi. Bu araştırma ön test-son test deney desen modelinde bir çalışma olup, 16 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel-A formu ve Raven Standart Progresif Matris Testi ölçme araçları uygulandı. Ardından deney ve kontrol grupları istatistiksel olarak eşitlenerek “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” uygulandı.

Deney ve kontrol grubuna “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” ile ilgili uygulanacak araştırma modeli Tablo 3-1 de görselleştirilmiştir.

Tablo 3-1: Araştırma Modeli

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test
İlkokul 3. Sınıf	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi
Deney	X	X	X
İlkokul 3. Sınıf			
Kontrol	X	-	X

Deney ve kontrol gruplarına uygulanacak eğitim programı ile ilgili araştırma modeli Tablo 3-1 de gösterilmiştir. Tablo 3-1’de oluşturulan deney ve kontrol grubuna ön test uygulanır. Daha sonra deney grubuna “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” uygulanır. Deney grubuna program uygulandıktan sonra, tekrardan deney ve kontrol grubuna son test uygulanır.

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışma grubu, 2016-2017 Öğretim yılında Malatya İli Battalgazi ilçesine bağlı Fırat ilkokulunda öğrenim gören ve BİLSEM tarafından belirlenen 3.sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır. Fırat ilkokulunda öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden deney grubu için 8 öğrenci ve kontrol grubu için 8 öğrenci seçilmiştir. Üstün yetenekli deney grubu öğrencilerine haftada 2 gün (Çarşamba ve Perşembe) ve her bir güne 2 oturum, her oturum 40 dakika, toplam 20 oturumluk Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyunlarla yaratıcılığı geliştirmeye yönelik bir program uygulanmıştır.

DeneySEL işlem öncesinde çalışma grubunun seçimi için, deney ve kontrol gruplarını benzer özelliklere sahip olması için istatistiksel olarak eşitlenmiştir. Bunun için ilkokul 3.sınıf üstün yetenekli 20 öğrenciye ön test olarak Torrance Yaratıcı

Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel-A formu ve Raven Standart Progresif Matris Testini uygulanmıştır. 20 öğrenciye uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel-A formu ve Raven Standart Progresif Matris Testinde istatistiksel olarak eşitlenen 16 öğrenci seçilmiştir. Raven SPM Testi ile deney ve kontrol grubu zekâ seviyesi olarak eşitlenmiştir (bkz. Tablo 3-2). Daha sonra seçilen 16 öğrenciden, hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağını belirlemek için random örneklem metodu ile bu öğrenciler belirlenmiştir. Random örneklem metodu ile 16 öğrencinin ismi yazılarak bir kutuya atılmıştır, bu kutudan rastgele bir öğrenci kontrol grubu için bir öğrencide deney grubu için seçilerek deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Tablo 3-2: Deney ve Kontrol Gruplarının Raven SPM testinin "Zekâ Düzeyi" Değişkenine Göre Dağılımları

Zekâ Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
%95 -%75 arası (ortalamanın üstünde zihin düzeyi)	2	12,5	3	18,8
%95- +(üstün zihinsel düzeyi)	6	37,5	5	31,3
Toplam	8	50	8	50

Tablo 3-2 incelendiğinde eğitimden önce deney ve kontrol gruplarının yüzdeler olarak zekâ düzeyi %75'in altında kişi yoktur. Yukarıdaki tabloda deney grubunda ortalamanın üstünde 2 kişi (%12,5) ve üstün zihinsel düzeyinde 6 kişi (%37,5) bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise ortalamanın üstünde 3 kişi (%18,8) ve üstün zihinsel düzeyinde 5 kişi (% 31,3) bulunmaktadır. Görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları zekâ düzeyi olarak eşitlenmiştir. Yani deney ve kontrol gruplarının zekâ seviyesi benzer özellik göstermektedir.

Grup	Cinsiyet	f	%
Deney	Kız	3	18,8
	Erkek	5	31,3
Kontrol	Kız	4	25,0
	Erkek	4	25,0
	Toplam	16	100,0

Tablo 3-3: Öğrenci Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 3-3’de görüldüğü gibi deney grubunun 5’i erkek (%31,3) ve 3’ü kız (%18,8) olmak üzere toplam 8 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunun 4’ü erkek (%25,0) ve 4’ü kız (%25,0) olmak üzere toplam sekiz kişiden oluşmaktadır. Toplamda çalışma grubunun 9’u erkek (%56,3) ve 7’si kız (%43,8) olmak üzere toplamda 16 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için Fırat İlkokuluna devam eden 3.sınıf üstün yetenekli 20 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A Formu ve Raven Standart Progresif Matris Testi uygulanmıştır. Bu testlerle elde edilen puanlara göre araştırmanın çalışma grupları olan deney ve kontrol grupları eşitlenmiştir. Deney ve kontrol grupları, öğrencilerin velilerine gönderilen ‘Veli İzin Formu’ (bkz. EK 20) ile belirlenmiştir. Deney grubuna ‘Psiko Eğitim ve Eğici Oyun Programı’ haftada iki gün olmak üzere bu günlerin her birinde iki oturum her oturum 40 dakika süre ile uygulanmıştır. Program sona erdiğinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A Formu deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

3.4.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırma kapsamında verileri toplamak için ‘‘Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A Formu’’ ve ‘‘Raven Standart Progresif Matris Testi’’ kullanılmıştır.

3.4.1 Torrance Yararıcı Düşünme Testi

Veri toplama amacıyla kullanılan Torrance Yararıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu 1. 2 ve 3.etkinlikleri örnekleme bulunan 3.sınıf öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Testin uygulanması süresince öğrencilerin testle ilgili sordukları sorular araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Torrance Yararıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu için toplamda 30 dakika zaman verilmiştir.

Torrance (1967)'da, Minnesota Üniversitesi'nde 1958-1966 yılları arasındaki araştırmalarını topladığı makalesinde testin çeşitli yaş grupları, meslek ve eğitim seviyesinde kullanılabileceğine değinmiştir. 1966 yılında temelleri atılan test, şekilsel ve sözel kısımlardan oluşur. Şekilsel formu kendi içinde; resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler ya da dairesel şekiller isimli alt testlerden oluşur. Test süreye bağlı olarak cevaplandırılır (Aslan, 2001a).

Yontar (1985)'da, testin etkinlikleri değerlendirilirken deneklerin; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluluğu, erken kapamaya direnç, detaylandırma, yaratıcı güç kontrolü boyutlarından aldıkları puanlarla toplam puan hesaplanmıştır. Değerlendirme; Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test, Booklet A (1972) adlı puanlama rehberindeki ölçütlere göre yapılmıştır. Alt testlerin açıklanmasına aşağıda değinilmiştir (Bulut, 2015):

Resim Oluşturma: Bu etkinlikte bireyden tamamlanmamış bir şekilden etrafına ya da içine çeşitli çizimler yaparak bir kompozisyon oluşturulması istenir. Bu etkinlikte, çizilen şeklin belirttiği öykünün kimsenin düşünemeyeceği kadar ilginç olması önem taşır.

Resim tamamlama: Bu etkinlik on kareden oluşur ve bu karelerin içinde farklı eğrilerden oluşan farklı çizimsel uyarılar bulunmaktadır. Bireyden bu çizimleri tamamlayarak, yaptığı her çizime bir ad vermesi istenir.

Paralel çizgiler: Bireye, otuz çift paralel çizgiden oluşan bir seri verilir ve on dakika içinde bunlardan yapabildiği kadarını çizimsel olarak tamamlaması ve yaptığı her çizime bir isim vermesi istenir.

Torrance Yararıcı Düşünme Testinin, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması bir çok araştırmacı tarafından farklı kitlelere uygulanarak test edilmiştir.

TYDT güvenilirlik çalışması kapsamında AB-BA formlarındaki tüm testler dördüncü, beşinci ve altıncı sınıftan 118 kişiye uygulanarak devamlılık katsayıları elde edilmiştir. Bu uygulamalardaki en düşük korelasyon katsayısı (.50) ile şekilsel akıcılığa, en yüksek katsayı sözel akıcılığa (.93) aittir (Torrance 1974, s. 19).

Torrance Yaratıcılık Düşünme Testinin (A-B formu) Türkçe versiyonunu oluşturmak için Aslan (2001)'da iki dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmesini sağlamıştır. Bu testin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik ile ilgili çalışmalarını yapmıştır. Testin adaptasyon çalışması için okul öncesi, lise, üniversite yaş gruplarından veri toplamıştır. Orijinal ve çeviri form iki dili de iyi bilen 30 kişilik bir çalışma grubuna 15 gün ara ile uygulanmış, iki testten elde edilen puanlar Pearson-Moment Çarpım Korelasyon; $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları için iç tutarlık metodu uygulanmış, Guttman ve Cronbach Alfa teknikleri ile korelasyon katsayıları elde edilmiştir. İç tutarlık katsayısı da 0.71 olarak hesaplanmıştır. Bu analizler sonucu testin tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Geçerlilik çalışmaları kapsamında ise, Wechsler Yetişkinler formu (WAIS), Wonderlic Personel Testi (Genel yetenek testi) ile karşılaştırmaları yapılmış ve yaratıcılık gerektiren ve gerektirmeyen reyonlarda çalışan satış elemanlarından toplanan yaratıcılık puanları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Testin şekilsel yaratıcılık bölümü için madde ayırt ediciliği analizlerinde anaokulu için (üst çeyrek n:62, alt çeyrek n:62) ve diğer yaş gruplarındaki denek sayıları aynı olmak üzere ilişkisiz grup t-testi sonucuna göre $p > .01$ düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre TYDT Şekilsel A-B Türkçe formu şekilsel yaratıcılık testlerinin beklenen yaratıcı düşünce boyutlarını ölçtüğü sonucuna varılmıştır (Aslan, 2001a).

Torrance (1984)'a göre, 1974 puanlama sistemi ile 1984'deki akıcı puanlama arasındaki güvenilirlik katsayıları şu sonuçları vermektedir: Akıcılık (.92), orijinallik (.94) ve detaylandırma (.92). Denek grubunun ortalama yaşı 8.14'dür (Bulut, 2015).

Öncü (1989)'de belirtilen çalışma kapsamında, ilkokullarda yapılan bir araştırmada da testin tüm etkinliklerinin uygulandığı 30 deneğin öğretmenleri ile görüşülerek akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma faktörleri hakkında açıklama yapılmış ve söz konusu öğrencilerin bu konudaki yeteneklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerden alınan sözel bilgilerin, testlerden

elde edilen yaratıcılık ölçümleriyle büyük ölçüde tutarlı olduğu görülmüştür (Bulut, 2015).

3.4.2 Raven Standart Progresif Matristler Testi

Raven SPM Testi, John Carlyle Raven tarafından İngiltere’de geliştirildi. Bu test A,B,C,D,E olmak üzere beş bölümden meydana gelir. Toplamda 60 madde olup 30 dakika sürmektedir. Kalem kâğıt testidir. Grup halinde uygulanabildiği gibi bireysel olarak da uygulanabilir. Bu test farklı dil ve kültürel öğelere sahip olan insanların zekâ seviyelerini ölçmeye yardımcı olur. Kısaca bu test dil, kültürel öğeler v.s gibi durumlardan arınıktır. Bu test ilk başta anlamsız görünen şekillerin aralarındaki ilişkiyi kavrama ve bu ilişkilere göre eksik şekilleri tamamlama yeteneğini ölçer. Bu test Erkman (1974) ve Goraşi (1973)’de, Raven SPM Testinde “g” faktörünü temel alan bir ölçme aracı olduğunu açıklamıştır. İngilizler bu testi “g” faktörünü ölçen en önemli bir araç olarak görmektedirler. Sperman, yaratıcı düşünce ve muhakeme yetisini incelemek için “g” faktörünü deneysel yünden ispat etmiştir (Tunalı, 2007).

Şahin ve Düzen (1993) de, Raven SPM’nin 6-15 yaş arasındaki 2277 Türk çocuğu üzerinde standardizasyonu yapmıştır (akt.: Acar ve Emir, 2007).

Raven (2004) açıklamasına göre; Raven SPM Testi 60 sorudan oluşmaktadır ve alınabilecek en yüksek puan 60’dır. Testin değerlendirilmesinde yapılan standardizasyon sonucu oluşturulan tablolardan faydalanılmaktadır. Bireyin kronolojik yaşının hesaplanması ile hazırlanan bu tablolarda elde edilen puanların denk düştüğü yüzdelik dilimde gösterilmektedir. Bu yüzdelik dilimler genel olarak 5 seviyeden oluşur (Tunalı, 2007):

1. Seviye (95. persantil): Aynı grupta yer aldığı kişilerin 95’ inin üzerindeyse; bir başka deyişle, %5’lik üst dilimdeyse kişinin ‘üstün zekâlı’ olduğu söylenebilir.

2. Seviye (75. ve 90. persantil): Aynı grupta yer aldığı kişilerin %75- 90 arasında ise ‘ortalamanın üzerinde zihinsel kapasiteye’ sahip olduğu söylenebilir.

3. Seviye (25., 50. ve 75. persantil): Aynı grupta yer aldığı kişilerin %25-75’ inin arasında ise, ‘orta seviye zihinsel kapasiteye’ sahip olduğu söylenebilir.

4. Seviye (25. ve 10. persantil): Aynı grupta yer aldığı kişilerin %25- 10' un arasında ise, 'ortalamanın altında zihinsel kapasiteye' sahip olduğu söylenebilir.

5. Seviye (5. persantil): Aynı grupta yer aldığı kişilerin %5' in altında ise, 'zihinsel engelli' olduğu söylenebilir.

Tablo 3-4: Raven SPM Testinin yüzdelerik dilimlerin yorumlanması için kabul edilen sınır değerler (Tunalı, 2007, s. 76)

DERECE	DÜZEY	YÜZDELİK DİLİM	(+)ve(-) sınırları
I	Üstün zihin düzeyi	% 95 ve üstü	% 90
II	Ortalamanın üstündeki zihin düzeyi	% 95 ve % 75 arası	
III	Ortalama zihin düzeyi	% 75 ve % 25 arası	% 50
IV	Ortalamanın altı zihin düzeyi	%25 ve % 5 arası	% 10
V	Zihinsel engelli düzeyi	% 5 ve altı	

Raven ve Court (2004)'da, Raven SPM testi için; Almanya, A.B.D, Polonya ve Romanya'da norm çalışması yapıldığını açıklamıştır. Bu teste ait norm çalışmalar A.B.D'de sadece Fort Bend bölgesinde yapılmış olup ülkeyi kapsayan genel bir çalışma A.B.D'de yapılmamıştır. Bu testin ülke genelinde norm çalışması Romanya da yapılmıştır. Romanya'da yapılan norm çalışmasında güvenilirlik adına madde analizi çalışması, madde zorluk analizi, test-tekrar test güvenilirliği yapılmıştır. Raven SPM testinin norm çalışması araştırılan ülkelerde genellikle sonuçlar karşılaştırıldığında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Raven SPM Testinin geçerlik çalışmalarında, kriter geçerliliği ve ayırt etme gücü yöntemleri kullanılmıştır. Kriter geçerliliği için, Raven SPM testi ile WISC-R testi karşılaştırılarak ikisi arasındaki ilişki ele alınmıştır. 2. , 3. sınıflar ve tüm grup için ayrı ayrı yapılan analizlerde Raven SPM Testi ve WISC-R Testi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. İki test arasındaki yüksek ilişki, kriter geçerliliği açısından önemli bir sonuçtur. Bu sonuçtan elde edilen Raven SPM testi ve WISC-R Testi'nin benzer yetenekleri ölçtüğü sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayırt etme gücü hesaplamaları için yapılan t- testinde, alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalarının sonuçlarına bakılarak, Raven SPM Testi'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmaktadır. Güvenirlik çalışması için test- tekrar test uygulamaları yapılmıştır. 2. , 3. sınıflar ve tüm grup için ayrı ayrı yapılan analizlerde Raven SPM Testi'nin I. ve II uygulamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ortaya konulan bu sonuçlar, Raven SPM Testi'nin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Testin iç tutarlılığını Cronbach Alpha ile hesaplanarak .893 şeklinde bir değer bulunmuştur. Bu da ölçeğin oldukça yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak değerlendirilirse, Raven SPM testi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları değerlendirildiğinde, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmaktadır. Raven SPM testinin en önemli özelliğinin kültürler arasında güvenli bir şekilde araştırmalarda kullanılabilir olmasıdır (Tunalı, 2007).

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

İlkokul dönemi üstün yetenekli 20 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (A Formu) ve Raven Standart Progresif Matris Testi uygulanarak deney ve kontrol grubu eşitlenmiştir. 20 oturumluk eğitim programından sonra deney ve kontrol grubuna tekrardan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (A Formu) son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve sontest sonuçları MANN-Whitney U Testi, Wilcoxon Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadaki verilerin çözümü SPSS (Statistical Package Social Sciences) 16.0 sürümü ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 ile 0,01 olarak belirlenmiştir.

3.6. PSİKO-EĞİTİM VE EĞİTİCİ OYUN PROGRAMI

Psiko-eğitimi; beceri geliştirmeye yönelik grup temelli eğitim olarak açıklamaktadır. Psiko-eğitim ile özel beceri alanlarını geliştirmeye yönelik eğitimler verilir. Psiko-eğitim gruplarında çocuklar, ergenler, aileler yer alabilir. Okul ortamlarında psiko-eğitime yönelik eğitimler bireylere önemli derecede yarar sağlayabilmektedir (DeLucia-Waack, 2006). Psiko-eğitim grupları; hedefleri ve bu

hedefleri kazanma gibi ortak görevlerinin bulunduğu gruplar olarak açıklar (Brown, 1998). Mc Whirter (1995), okullarda genel olarak bilişsel ve davranışsal konularda psiko-eğitimin kullanıldığına değinmiştir (Güçray, Çekici ve Çolakkadioğlu, 2009). Akboy ve İkiz (2007)'e göre, psiko-eğitim grupları bilgi ve beceri eğitimi için oluşturulmuş grup etkinlikleriyle, kişilerin davranışsal ve eğitsel eğitim almalarını sağlar. Kısaca hedeflere yönelir ve kısa sürelidir. Psiko-eğitim gruplarının eğitim faaliyetlerinde çeşitli materyaller kullanılabilir (Albayrak, 2013). Bems, Gonzalez-Pardo ve Camacho (2012)'da yaptıkları açıklamada, eğitimde çeşitli eğitici oyun materyallerin kullanılması birçok beceriyi daha kolay ve eğlenceli öğrenmesinin yanında hızlı olmasını sağlar (akt.: Melek, 2014).

Bu kısımda öncelikle deney grubuna verilecek olan Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun programının aşağıdaki aşamaları açıklanacaktır.

- 1- Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı'nın Hazırlanması
- 2- Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı'nın Uygulanması
- 3- Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı'nın Değerlendirilmesi

3.6.1 Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programının Hazırlanması

“Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” hazırlanırken önce literatürde bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Yaratıcılık gelişim programları, oyun programları ve üstün yetenekli öğrencilere uygulanan programlar hangi amaçla, kaç oturum halinde, ne kadar sürede ve hangi yöntemler kullanılarak geliştirildiği incelenmiştir.

Bu alanda geliştirilmiş programlar incelendiğinde, programlar 3-15 hafta arasında bir süre kadar uygulandığı görülmüştür. Programlar haftanın 1. ve 5. günü arasında, haftada oturum sayısı 2 ila 5 arasında ve her oturum 30-150 dakika arasında olacak şekilde yapılandırılmıştır (Babayiğit, 2016; Bulut, 2015; Dere, 2014; Güntürkün, 2009; Kaytez, 2015; MEB, 2013; Öznacar ve Bildiren, 2012; Palamut, 2008; Sözer Çapan, 2014; Sungur, 1988; Topuz, 2015; Yıldırım, 2016; Yıldız, 2000). Yukarıdaki literatür değerlendirildiğinde bu araştırma kapsamında geliştirilen Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı, haftanın belirlenmiş iki gününde, her bir günde 2 oturum, her oturum da 40 dakika olmak üzere toplamda 5 hafta boyunca 20 oturum

olacak şekilde planlanmıştır. Her hafta yapılan oturumlardan ilk oturumlar psiko-eğitim, ikinci oturumlar ise eğitici oyunların bulunduğu oturumlardır.

Bu araştırmada yaratıcılık becerileri geliştirilirken bir beceri alanı için 4 oturum arka arkaya verilecek şekilde düzenlenmiştir. Akıcılık, esneklik, özgünlük, zenginleştirme beceri alanı geliştirilirken her beceri alanı dört oturum yapılacağı için toplamda 16 oturum olarak gerçekleşecektir. Bu beceri alanlarının birlikte kullanılıp pekiştirilmesi için, 20 oturum olan programın son dört oturumunda (yani; 17, 18, 19, 20 oturumları), 4 beceri alanlarını içeren akıcılık, esneklik, özgünlük, zenginleştirme becerileri pekiştirme çalışmaları yapılması hedeflenmiştir.

Araştırma; 8'i deney, 8'i kontrol grubu olmak üzere toplam 16 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmesi düşünülmüştür. Hazırlanan Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı deney grubuna uygulanacaktır. Kontrol grubuna ise bu program uygulanmayacaktır.

Genel olarak literatürde yaratıcılık ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yaratıcılık kavramı için ortak fikirlere ve açıklamalara rastlamak mümkündür. Bunun dayanakları aşağıda belirtilmiştir;

Guilford (1960), zihnin yapı kuramının ortaya çıkaran ve yaratıcılık araştırmalarının öncülerinden biri olduğu bilinmektedir. Guilford (1967,1988) tarihlerinde, bu kuramda bilgiyi işlemede 180 bileşenin olduğuna değinir. Bu bileşenlerin içerisinde yaratıcılık da yer almaktadır. Zihin yapı kuramını oluşturan 3 ana boyutta içerikler, işlemler ve ürünler olarak yer almaktadır. Her boyut, kendi içinde bileşenlere ayrılarak toplamda 180 bileşeni bulunmaktadır. Bu boyutlardan yaratıcılıkla ilgili olan ve en dikkat çeken boyut "işlemler" boyutundaki çoğul düşünme ve tekil düşünme yetenekleridir. Çoğul düşünme bir probleme çok sayıda fikir üretebilme, tekil düşünmede ise en uygun olanı ve doğru olanı seçme ve fikir üretme yeteneğidir. Yaratıcı süreçte bu iki düşünme biçimi de önem taşır. Dünyada önemli sorunları belirlemek çoğul düşünme, bu sorunlardan en önemli olanını seçmek ise tekil düşünmedir. Kısaca çoğul düşünme yaratıcılıkla ilgili olup tekil düşünme ise kritik düşünme ile ilgilidir. Guilford'a göre çoğul düşünme akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma boyutlarından oluşur. Guilford'un ortaya attığı

çoğul düşünme modeli yaratıcılık alanındaki araştırmaları, testleri ve eğitimi etkilemiştir (Sak, 2016, s. 34-40).

Yaratıcılık; kişilerin çeşitli sosyo-kültürel ortamlarda ve durumlarda ortaya koydukları akıcı, esnek, orijinal ve başkalarına çağrışım yapabilecek nitelikteki davranım ve ürünlerdir. Yaratıcılıkla ilgili yapılan psikometrik ölçümler, yaratıcı düşüncenin akıcılık, esneklik, orijinallik ve derinleştirebilme (zenginleştirme) becerisi içeriğini göstermektedir. Yaratıcı düşünce akıcılık, esneklik, orijinallik ve derinleştirme (zenginleştirme) kapasitesinin ürünüdür (Chien ve Hui, 2010).

Taylor (1977)'da yaratıcılığı; yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikir süreci olarak, Gardner (1993)'de bireysel yaratıcılığı; problemlere orijinal çözüm bulma, yeni ve farklı ürün ortaya koyma olarak, May (1986)'da yaratıcılığı; yeni bir şeyler ortaya koyma becerisi olarak tanımlamışlardır. Literatürde yaratıcılığın nasıl tanımlandığına bakıldığında birçok araştırmacının hem fikir olduğu yaratıcılık boyutları; akıcılık, esneklik, orijinallik, zenginleştirme (detaylandırma) olarak ortaya konulmuştur (Çelebi Öncü, 2015, s. 15).

Bu çalışma kapsamında 20 oturum olarak yapılandırılan programda, yaratıcılık becerileri kapsamında yer alan akıcılık, esneklik, özgünlük (orijinallik), zenginleştirme (detaylandırma) boyutlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bir bireyin yaratıcı düşünme potansiyelinin yüksek olması akıcılık, esneklik, özgünlük (orijinallik), zenginleştirme (detaylandırma) gibi dört yaratıcılık boyutuna sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda her bireyde bulunan akıcılık, esneklik, özgünlük (orijinallik), zenginleştirme (detaylandırma) gibi yaratıcılık boyutlarının geliştirilebilir olduğu belirtilmektedir. Doğuştan yaratıcı insan, deneyimlere sahip olduğunda yaratıcılık potansiyelini daha da yükseltebilir (Sungur, 1997, s. 141-142). Yaratıcılığın boyutları olan akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma gibi kavramların genel olarak tanımlarına bakıldığında; akıcılık, çok sayıda fikir üretebilme yeteneğidir. Esneklik, çok çeşitli ve farklı sayıda fikir üretmektir. Özgünlük, sıra dışı fikir üretebilme yeteneğidir. Detaylandırma, genellikle eklemeler yaparak fikirleri değiştirebilme yeteneğidir (Ogurlu ve Kaya, 2015).

Literatürde; akıcılık, esneklik, özgünlük (orijinallik), zenginleştirme (detaylandırma) becerileri ile yapılan açıklamalar;

Akıcılık, hızlı bir şekilde çok sayıda fikir üretilmesi ve aynı zamanda çözüm üretilmesidir (Torrance, 1962; Torrance, 1964). Belirli bir süre içerisinde çok sayıda fikirlerin üretilmesi bireyin ne kadar akıcı olduğunu gösterir. Akıcı düşünmek ırsak düşünmenin temelini oluşturur (Guilford, 1976). Fikirlerin serbest bir şekilde sözel ya da görsel olarak gerçekleştirilmesi akıcılık kavramını açıklar (Edwards, 2006). Herhangi bir konuda ne kadar çok fikriniz varsa, kullanılabilir nitelikte bir çözüm bulma şansınız o kadar yüksektir; aynı zamanda eski düşüncelerden kurtulmak için daha çok fırsatınız olur. Akıcılığı geliştirme teorisi şundan ibarettir: Öncelikli olarak hatırlanmalıdır ki peşinde olduğumuz şey fikirlerin çokluğudur. İkinci olarak da belirlenen birçok fikirden işe yarayanı seçmektir. Akıcılığın gelişimine yardımcı olmak çok basit ve çeşitlidir. Akıla gelen fikirleri bir liste şeklinde not etmek, fikir üretmede bir teslim zamanı belirlemek bu kişinin mantıklı olarak daha çabuk düşünmesini sağlar. Akıcılığın gelişimi ve fikirlerinizin miktarını belirleme kapasitenizi arttırmak için kendimize kota vermek yani 5 yapabiliyorsak 10'u elde etmeye çalışmak gerekir (Sungur, 1997, s. 143-144; Michalko, 2016). Akıcılık etkinlikleri mümkün olduğunca çok sayıda fikir üretmeye yönelik olmalıdır. Akıcılık, çocukların açık fikirli ve üretken olmaları için oyun yoluyla da teşvik edilir. Akıcılık oyunlarının bireysel olması ya da birlikte çalışan küçük bir gruplar halinde olması fikir üretmede önemlidir. Genellikle en ilginç ürünlere çılgın fikirlerden yola çıkılarak ulaşılır ve bu durum çocukların öğrenebileceği bir şeydir (Ogurlu ve Kaya, 2015).

Esneklik; bir problemde değişik yaklaşımların genişliğini hesaba katabilmektir. Bir problem üzerinde donup kalmak yerine veya basit bir probleme basit yaklaşımlardan ziyade esnek yaklaşabilmektir. Eğer bir çözüm işe yaramıyorsa daima başka açıdan probleme yaklaşılr (Sungur, 1997, s. 146-147). Torrance esneklik kavramını bir probleme farklı yaklaşımlarla, değişik boyutlar kazandırarak fikir üretmesi olarak açıklar (Torrance, 1962).

Çocukların daha akıcı hale gelmesini sağlayan oyunlar olduğu gibi zihinsel esnekliğini destekleyen etkinlik ve oyunlarda vardır. Mesela aynı dairelerin bulunduğu bir sayfa düşünelim. Yönerge, daireleri mümkün olduğunca farklı şekilde

fikre dönüştürecek çizimler yapması şeklindedir. Çocuk eğer bu daireleri farklı spor dallarında kullanılan(futbol, voleybol, basketbol v.s) birer top yaparsa bu onun çok sayıda fikir üretme yeteneğini (akıcılığını) gösterir. Onun esnek düşünebilme yeteneğini göstermez. Düşünceleri kısıtlıdır farklı perspektifte bakabilme yeteneğine sahip değildir. Esneklik için onun farklı ve çeşitli olması gerekir (Ogurlu ve Kaya, 2015).

Özgünlük (orijinallik); daha önce kullanılmayan fikirler olarak tanımlanmaktadır. Bilinenlerden, öğrenilmiş olandan, herkesin bildiği yalın, kurumsallaşmış olanlardan uzak fikirler geliştirmedir (Sungur, 1997). Kaufmann (1993)'da özgünlüğü, herhangi bir soruna başkalarından farklı çözüm getirmek olarak açıklamaktadır (akt.: Dere, 2014) .

Zenginleştirme (detaylandırma) ise; bir fikre ekleme yapma veya fikri güzelleştirme davranışıdır (Ogurlu ve Kaya, 2015).

Literatürde akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme (detaylandırma) becerileri incelendiğinde esneklik becerisi, akıcılık becerisinin farklı bakış açılarına göre genişletilmesi, özgünlük bu genişletilmiş fikirlerin orijinal bir hale getirilmesi, zenginleştirme ise ilgili fikirlerin detaylandırma noktasında zenginleştirilmesi olarak düşünüldüğünde bu becerileri geliştirmeye yönelik belirlenen program akıcılık, esneklik, özgünlük (orijinallik), zenginleştirme (detaylandırma) sırasıyla oluşturulmuştur (Chien ve Hui, 2010; Çelebi Öncü, 2015; Davis, 2003; Guilford, 1959; Kaplan Sayı ve Tanık, 2014; Sungur, 1997; Torrance, 1972; Yavuz Yavuzer, 1989).

Uyaranlar, yaratıcılığın ortaya çıkmasında önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden insan ne kadar çok uyarana maruz kalırsa ve bunlarla ilişki içerisinde olursa bilgi deposunu zenginleştirir ve farklılaştırır. Birey yeni ve farklı uyaranlarla karşılaştığında önceki bilgilerini de kullanarak uyaranlar arasında, ilişki kurup farklı fikirler ortaya koyabilir. Rıza (2000) yılında, uyaran sayısının artması ve çeşitli olması yaratıcılığın gelişimi için önemli bir faktör olduğunu açıklar (Ogurlu ve Kaya, 2015; Üstündağ, 2003).

Ekleme, inşa, monte etme gibi alternatif ve esneklik sağlayan oyun parçalarından oluşan materyaller yaratıcılığı geliştirmede etkili yöntemlerdir.

Oyunlarda kurallar artıkça hayal gücünde bir azalma olur. Ancak oyun, parçalardan oluşan materyallerle inşa etme, ekleme, monte etme gibi orijinal ürün ortaya çıkarmaya yönelik olunca hayal gücü daha aktif hale gelir. Hayal gücünü özgürce kullanan ve yapmak istediği ürünü özgürce ortaya koyan çocuklar kendini daha iyi ifade eder ve bu tarz oyunları daha çok seçer. Bu oyun parçalarının materyallerini ya da malzemelerini, çocuk kullandıkça öğrenir ve öğrendikçe de oyuna dönük deneyimleri artar. Deneyimleri artıkça oyunda yaptığı nesne ile tatmin olmayacağı için tekrardan farklı ve değişik bir ürün ortaya koymaya çalışır ve bu oyunu tekrar tekrar oynar (Güntürkün, 2009; Topuz, 2015). Razon (1985)'da, oyunları oynarken birey kendi kendine deneyerek birçok şeyi öğrenir ve kendinde olan yetenekleri geliştirir (Sözer Çapan, 2014). Winnicott'a göre bireyler çocuk ya da yetişkin olsun, sadece ve sadece oyun yoluyla yaratıcı olabilir ve tüm kişiliğini kullanabilirler. Oyun, yaratıcı eylemin hem bir parçası hem de nedendir. Çünkü oyun, fiziksel ve tinsel varlığın kendi kuralları adına salıvermesini emreder. Herhangi bir karmaşadan yeni bir düzen kurmayı amaçlayan oyun, yaratıcılığın temelidir. Özbek (1986)'de, oyun oynayan birey, kendi içindeki insanı bulmalıdır. Yaratıcılık programında bireylerin dogma ve kalıplarla düşünme katılığını esnetmesi bireyi imgelem gücü, sezgi, duygu ve akıldışı süreçlerin çok seçenekli dünyasına götürür. Yaratıcılık programları bireyi oyun içerisine katarak, ona daha ciddi bir ortamda gerçekleştirmeyeceği fikirleri gerçekleştirebilmesine olanak sağlar (Sungur, 1997, s. 73-74). Erden (2004)'de, çocukların yaratıcılığını oyunlarda görmek mümkündür. Daha önce oynadıkları oyunları farklı bir şekilde ortaya koyarlar. Hayal güçleri oldukça fazladır. Gerek bir takım malzemeleri kullanıp bunları bir araya getirirken, gerekse sözel ifadelerde bu güçlerini özgürce kullanırlar (Kiper, 2016). Bu araştırma için hazırlanan Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programında, oturumlarda yer alan oyunlarda genellikle yaratıcılığı geliştirmeye yönelik inşa, ekleme, oluşturma ve monte etme oyun parçalarının kullanılması hedeflenmiştir ve bu parçalar kullanılarak ortaya akıcı, orijinal, esnek, zengin(detaylı) gibi yaratıcılık becerilerini geliştirmeye ve ürün çıkarmaya yönelik oyunlar kullanılmıştır. “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı”nda bazı oyunların birden fazla oynatılması öğrencinin malzemeleri ya da materyalleri kullanmayı öğrenmesi ve daha farklı ürünler ortaya çıkarmasını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca oturumlarda inşa, monte etme, ekleme gibi alternatif ve esneklik sağlayan değişik materyalli oyunların kullanılması, çocukta

motive aracı olmasını hedeflemektedir. Bu yüzden geliştirilen programın her haftasının oyun etkinliğinde değişik materyalli oyunların kullanılması hedeflenmiştir.

Ökten (2005), yaratıcılığın öğretilmesine ilişkin Fatt'ın 2000 yılındaki önerilerini şu şekilde aktarmıştır: Uluslararası değişik kitap ve çeşitli materyaller sunulmalıdır. Yaratıcı öğrenme havası oluşturmak için sakin, olumlu tutumların yansıtıldığı bir ortam oluşturulmalıdır. Eğitimci çocukların yanı sıra öğretmenler üzerinde durmayıp onların yaratıcı düşüncelerini güvenle ifade etmeleri için cesaretlendirmelidirler. Öğrencilerin çalışma yapmaları için onlara okulun dışındaki yerlerde (kütüphane, ev v.s) yaratıcılığı geliştiren görevler verilmelidir. Öğrenciler arasında grup çalışmaları oluşturulmalıdır bu durum olumlu düşünceleri geliştirme ve birlikte üretimde bulunmayı desteklenmiş olur. Eğitim programları dışında; sınıflar ve okullar arası problem çözmeyi içeren, sergi, yarışma, şenlik, özel günlerin kutlanması, proje vb. etkinlikler düzenlenebilir (Palamut, 2008). Whitney (1987)'de, hayali ve serbest oyunun çocuğun çağrışım akıcılığını daha fazla etkilediğini saptamıştır. Genelde gerekli ortam, malzeme ve serbest zaman sağlandığında çocukların üretim oranının artacağından bahseder. Çocuk her hangi bir kurala bağlı kalmadan serbest zamanda kendi hayal dünyasını kullanmada özgür olursa yaratıcılık becerilerinin gelişimi sağlanır (Güntürkün, 2009). Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilmesi düşünülen “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı”nda yaratıcılığı geliştiren çeşitli oyun materyalleri ve Psiko-Eğitim etkinlikleri kullanılmıştır. Bunun yanında “Ev Ödevi” ve “Serbest Zaman Etkinlikleri” başlığı altında okulun dışında yapılabilecek etkinliklere de yer verilmiştir.

Senemoğlu (1997)'da aktardığına göre Vygotsky, çocuğun sosyal gelişiminin de önemli olduğunu, çocukların çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından etkilenerek yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır (Çağdaş ve Yıldız, 2003). Çeşitli yaratıcı etkinliklerde ve yaratıcılığa yönelik oyunlarda bireysel çalışmalara yer verilebileceği gibi grup çalışmalarına da yer verilmesi, bireylerin birbirleriyle beyin fırtınası içerisinde olmaları, çalışmalarını değerlendirip geliştirmeleri için farklı bakış açısı getirmeleri açısından önem taşır. (Bulut, 2015; Sak, 2016). Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı'ndaki etkinliklerde yer alan akran öğretimi ile öğrencilerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanması ve bunun yanında farklı bakış açıları görmeleri ile yaratıcılığının geliştirilmesi planlanmıştır.

Bu program sona erdiğinde çocukların yaratıcılık becerilerinin temelini oluşturan akıcılık, özgünlük (orijinallik), esneklik, zenginleştirme (detaylandırma) gibi yaratıcılık becerileri geliştirilerek çocuğun yaratıcılık potansiyelinin yükseltilmesi hedeflenir.

Yaratıcılık becerilerini geliştiren etkinlikler bir kaç beceriyi aynı anda geliştirebilir (Ogurlu ve Kaya, 2015; Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010; Renzulli, Yaratıcılık 2, 2010; Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010; Renzulli, Yaratıcılık 4, 2010; Renzulli, Yaratıcılık 5, 2010). ‘Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı’nın etkinliklerinde kullanılacak olan teknikler; beyin fırtınası, sinektik teknik, morfolojik sentez tekniği, yaparak öğrenme tekniği, grup tartışması tekniği, örnek olay tekniğidir. Bu programda kullanılacak olan teknikler, ilkokul dönemi çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Materyal olarak; (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010; Renzulli, Yaratıcılık 2, 2010; Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010; Renzulli, Yaratıcılık 4, 2010; Renzulli, Yaratıcılık 5, 2010) kitaplarındaki etkinlikler, yaratıcılığı geliştiren oyunlar ve bu oyunların gerektirdiği araç ve gereçler kullanılacaktır. Bu araç ve gereçlere programın içeriğinde yer verilecektir.

Bu program yapılandırılırken dayanak olarak kullanılan kaynaklar ve başlıklar şunlardır: Dere (2014)’de “Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi”; Sungur (1988)’de “Yaratıcı sorun çözme programının etkililiği”; Sözer Çapan (2014)’de “Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi”; Yıldız (2000)’de “Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri”; Öznacar ve Bildiren (2012)’de “Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri”; Milli Eğitim Bakanlığı (2013)’de “Özel (Üstün) yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş etkinlik örnekleri (İlkokullar)”; Güntürkün (2009)’de “Yapı oyuncakların tarihsel ve yapısal gelişimi (Lego örneği ile)”; Avcı, (2015)’de “Üstün yetenekliler eğitim programları değerlendirmeleri öğrenci formunun (ÜYEP-DÖF) revize edilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması”; Palamut, (2008)’de ”Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi”; Bulut, (2015)’de “Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrenciler yaratıcılıklarına etkisi”; Ergin, (2003)’de “İletişim

becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri düzeylerine etkisi”; Yıldırım, (2016)’da “ Oyunlaştırma temelli öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi”; Şahin, (2012)’de “Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği”; Yavuz Yılmaz, (2012)’da “Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 7-11 yaş üstün yetenekli çocuklara verilecek sanat eğitiminin niteliği”; Akkan, (2010)’da “Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü”; Özgüler, (2009)’de “7-12 yaş arası üstün yetenekli çocukların eğitimi ve bir yöntem önerisi (İstanbul İli Örneği)”; Yılmaz Atık, (2007)’de “ İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi”; Babayiğit, (2016)’de “İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları”; Topuz, (2015)’da “Yaratıcılık eğitimi ve kimlik oluşumunda oyuncak: Çocukta yaratıcı performans ve inşacı-eklemeci oyun yöntemi”; Ilgaz, (2014)’da “Eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının 60-72 aylık çocukların duygu kavramlarını kazanmaları üzerinde etkisi”; Boz, (2014)’da “ İlkokul 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarısına etkisi”; Akkuş Sevigen, (2013)’de “Oyun temelli matematik eğitim programı’nın çocuğun matematik gelişimine etkisinin incelenmesi”; Renzulli, (2010)’de “ Yaratıcılık 1”; Renzulli, (2010)’de “Yaratıcılık 2”; Renzulli, (2010)’de “Yaratıcılık 3”; Renzulli, (2010)’de “Yaratıcılık 4”; Renzulli, (2010)’de “Yaratıcılık 5”; Yıldız, (2007)’da “Farklı düşünme etkinlikleri; yapı- inşa oyunu”; Çelebi Öncü (2015)’de “ Bireysel yaratıcılığı geliştirici etkinlikler ve okul öncesinde yaratıcı uygulamalar”.

3.6.2 Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programının Uygulanması

Araştırma Malatya İli’ne bağlı Fırat İlkokulunda üstünlükleri BİLSEM tarafından tespit edilmiş ve raporlandırılmış 3. Sınıf Üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaya başlamak için önce okul Müdürü, Müdür yardımcısı ve Rehber öğretmeni ile görüşme yapılarak, hem uygulanacak program hem de testler tanıtılmıştır. Bu çalışma için gerekli ortamın bulunup bulunmadığı program için çocukların düzenli olarak programa katılımına izin verilip - verilmeyeceği ayrıntılı

olarak görülmüştür. “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” haftanın belirlenmiş iki gününde, her bir günde 2 oturum, her oturum da 40 dakika olmak üzere toplamda 5 hafta boyunca 20 oturum olacak şekilde bir zaman süreceği bildirilmiştir. Okulla görüşüldükten sonra Battalgazi İlçe Müdürlüğü’nden çalışmayı gerçekleştirmek için gerekli izin alınmıştır.

Bu okulda bulunan, 3. Sınıf Üstün Yetenekli öğrencilerin içerisinde deney ve kontrol gruplarını belirlemek için Raven Progresif Matris Testi ve Torrance Yaratıcılık Testi uygulanmıştır. Üstün Yetenekli 3.Sınıf öğrencilerinden 8 öğrenci deney grubu için 8 öğrenci de kontrol grubu için seçilmiştir. Programa başlamadan tanışma kısmında çocuklara program hakkında bilgi verilmiştir. Gruba katılacak çocukların kura yolu ile seçildiği ifade edilmiştir. Çocuklara, haftanın hangi günlerinde birlikte etkinlik yapılacağı, birlikte etkinlik yapılırken hangi kurallara dikkat edilmesi gerektiği açıklanmıştır. Programda yer alan oturumlar aşağıdaki plana göre uygulanmıştır.

1. Oturum: Akıcılık
2. Oturum: Akıcılık
3. Oturum: Akıcılık
4. Oturum: Akıcılık
5. Oturum: Esneklik
6. Oturum: Esneklik
7. Oturum: Esneklik
8. Oturum: Esneklik
9. Oturum: Özgünlük (Orijinallik)
10. Oturum: Özgünlük (Orijinallik)
11. Oturum: Özgünlük (Orijinallik)
12. Oturum: Özgünlük (Orijinallik)

- 13.Oturum: Zenginleştirme (Detaylandırma)
- 14.Oturum: : Zenginleştirme (Detaylandırma)
- 15.Oturum: Zenginleştirme (Detaylandırma)
- 16.Oturum: Zenginleştirme (Detaylandırma)
- 17.Oturum: Akıcılık, Esneklik, Özgünlük, Zenginleştirme (Pekiştirme çalışması)
- 18.Oturum: Akıcılık, Esneklik, Özgünlük, Zenginleştirme (Pekiştirme çalışması)
- 19.Oturum: Akıcılık, Esneklik, Özgünlük, Zenginleştirme (Pekiştirme çalışması)
- 20.Oturum: Akıcılık, Esneklik, Özgünlük, Zenginleştirme (Pekiştirme çalışması)

3.6.3 Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programının Değerlendirilmesi

Program deney grubuna uygulandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test veri analizleri SPSS programında Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon-Z Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgular bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır.

3.6.4 Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı

Bu program kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerini kazandırabilme amaçlanmıştır.

Hedef Grup: Üstün Yetenekli Öğrenciler,

Grup Özellikleri: Üstün yetenekli olup yaratıcılık becerisi düşük olan öğrenciler,

Grup Kişi Sayısı: 8 kişi (Deney Grubu), 8 kişi (Kontrol Grubu)

Program Süresi: Haftada 2 gün (Çarşamba ve Perşembe) ve her güne 2 oturum, her oturum 40 dakika, toplam 20 oturum.

Tanışmanın amacı, bireylerin programın amacını kavraması, grup liderini tanıyabilmesi, eğitim programına motive olabilmesi ve eğitim programındaki sorumluluklardan haberdar olabilmesidir.

Tanışmadaki kazanım: Programın amacı, grup liderinin adı, bireylerin eğitim programındaki sorumlulukları ve bu eğitim programındaki kurallar elde edilmiş olur.

Programda gerçekleştirilen 20 oturum aşağıda belirtilmiştir:

1. OTURUM: AKICILIK	
ETKİNLİK 1:	Nesneler Hakkında Düşünme (a)
AMAÇ:	Ortak bir özelliğe göre nesneleri gruplama ve birden fazla fikir üretebilme
KAZANIM:	Nesneleri istenilen bir ortak özelliğe göre gruplar ve istenilen bu özellik hakkında hayal gücünü kullanarak birden fazla fikir üretebilir
SÜRE:	40 dakika
MATERYAL:	Nesneler hakkında düşünme (a) (EK-1), Kalem
YÖNTEM:	Soru- cevap, Beyin fırtınası, Sunma, Tartışma
SÜREÇ:	<p>Grup lideri, grup üyelerine markete gittiklerinde benzer yiyeceklerin aynı yerde gruplandığını fark edip etmediklerini sorarak oturuma başlar. Grup üyelerinin söz hakkı alarak verdikleri cevaplar dinlenir. Bütün fikirlerin güzel olduğuna değinilir. Bu fikri güçlendirmek için farklı bir örnekte; insanların ortak özelliklerinin neler olduğu ile ilgili grupta bir beyin fırtınası çalışması yapılır (Renzulli, Yaratıcılık 2, 2010, s. 6). Grup üyelerinden alınan fikirlerin özgün ve güzel olduğundan bahsedilir. Ardından grup lideri etkinlik sayfalarını dağıtır ve</p>

grup üyelerinden “Nesneler hakkında düşünme (a)” etkinliğini yapmalarını ister. Bu etkinlik için toplam 25 dakika zaman verilir. Etkinlik süresi tamamlandıktan sonra akran öğretiminin gerçekleştirilmesi için 15 dakika zaman ayrılır. Bu süre boyunca her bir grup üyesi etkinliğini diğer grup üyelerine sunar ve grup üyeleri kendi aralarında tartışır. Grup lideri herkese güzel fikirleri için teşekkür eder ve toplamda 40 dakika da oturum tamamlanır.

DEĞERLENDİRME:

Bu oturumdaki etkinlikte grup üyeleri, etkinliklerini yaparken sık sık her şey olabilir mi, istediğimiz her şey mi? gibi sorularını grup liderine yinelediler. Oturumda grup üyeleri etkinliklerini sessiz bir şekilde tamamladıktan sonra, grup içerisinde etkinliğini diğer grup üyelerine sunan grup üyesine diğer grup üyeleri tarafından bazı eleştirilerde ve yorumlarda bulunuldu. Grup lideri araya girip herkesin belirtmiş olduğu ilgili-ilgisiz her türlü fikrin güzel olduğunu, her grup üyesinin etkinliğinin kendi hayal dünyasında bir anlam ifade ettiğini söyleyerek ortamı sakinleştirdi. Etkinliğini sunan grup üyesine diğer grup üyeleri tarafından etkinliğiyle alakalı sorular yöneltilerek bu grup üyesinin açıklama yapması istendi. Daha sonra her grup üyesi etkinliğini sunarken bazı grup üyeleri belirtilen düşüncelerin akıllarına gelmediğini belirtip o sıra hatırladıklarına dair geri bildirimde bulundu. Grup lideri, etkinliğini sunan her bir grup üyesini alkışlattı. Oturum olumlu bir hava içerisinde tamamlandı. (Bkz. EK-23: Oturuma ait örnek görsel)

2. OTURUM: AKICILIK

ETKİNLİK 2:	Ahşap Materyal Etkinliği
AMAÇ:	Üç boyutlu uzayda materyalleri organize etme yeteneğini geliştirme Beynin sol ve sağ yarım kürelerini aynı anda çalıştırma Somut olarak birden fazla fikirle beraber ürünler inşa etme

	yeteneğini geliştirme
KAZANIM:	Beynin sağ ve sol yarım kürelerini kullanarak üç boyutlu farklı ve birden fazla fikir üretmek ürünler ortaya koyar
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Ahşap bloklar
YÖNTEM:	Anlatma, Yapararak öğrenme, Sinektik (Analoji/Benzetme), Gösterip-Sunma
SÜREÇ:	<p>Grup lideri getirmiş olduğu çok sayıda ahşap bloklarını bir masaya yığar ve bu materyalin nasıl kullanıldığına dair materyali tanıtır. Ahşaptan olan bu materyalleri bir araya getirerek ve bu malzemeleri kullanarak bazı nesnelere benzeterak bir şeyler inşa edebileceklerini ve inşa edilen ürünün dengede durması için ahşap olan bu blokların uygun şekilde yerleştirilmesinin önemi üzerinde durur. Daha sonra bu ahşap blokları kullanarak herkesin birden fazla fikir üretip ürünler ortaya çıkarmasını ister. Bunun için herkesin kendisine ayrılan yerde ürünlerini inşa etmelerini hatırlatır (Kapla oyunu, 2014). Ortam, karmaşaya sürüklenmeden grup üyelerinin rahatça fikir üretebilmesi ve güçlü yanlarını keşfetmesi için oldukça önemlidir. Etkinlik için 30 dakika süre verilir. Etkinlik süresi tamamlandıktan sonra akran öğretiminin gerçekleştirilmesi için 10 dakika zaman ayrılır ve her grup üyesinin ortaya koyduğu ürünler diğer gruptaki üyelere gösterilerek anlatılır ve ürünleri diğer grup üyelerinin inceleyebilmesi sağlanır. Bütün grup üyelerinin çalışmalarının güzel olduğundan bahsedilir ve toplamda 40 dakika da etkinlik sona erer.</p>

DEĞERLENDİRME:

Grup üyeleri istedikleri kadar materyal kullanarak hayal ettiği şekilleri ortaya koydu ve bunu yaparken görünüşte pek anlamsız görünen şekillere çok farklı anlamlar yükleyerek ürünlerini diğer grup üyelerine sundu. Birden fazla düşünceyi somut olarak bu ahşap materyallerle ortaya koyarken, grup üyelerine ilgili masa bölmesi verilmesine rağmen farkında olmadan bazı grup üyelerinin hareketleri, dengede olan diğer grup üyelerinin çalışmasının bozulmasına ya da yıkılmasına neden olduğu için bazı istemsiz öfkeler söz konusu oldu ancak grup lideri müdahale bulunarak ortamı sakinleştirdi. Grup üyeleri etkinliklerini tamamladı. Böylece oturum olumlu bir hava içerisinde sona erdi. (Bkz. EK-24: Oturuma ait örnek görsel)

3. OTURUM: AKICILIK

ETKİNLİK 3:	Şekil Tamamlama (a)
AMAÇ:	Benzer şekillere eklemeler yaparak birden fazla farklı şekil üretebilme
KAZANIM:	Benzer şekillere eklemeler yaparak, farklı bir şekilde şekilleri kullanarak ve renklendirerek birden fazla farklı şekil üretebilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Şekil Tamamlama (a) (EK-2), Boyalı kalemler, Kalem
YÖNTEM:	Anlatma, Sinektik (Analoji/Benzetme), Tartışma, Gösterip-Sunma
SÜREÇ:	Grup lideri bu aktivitede grup üyelerine verilen şekillere kendi düşüncelerini ekleyerek çizibildikleri kadar farklı şekiller çizmelerini ister. Öğrencilerin istedikleri şekilde renklendirme, gölgelendirme yapabileceklerine değinir. Şekilleri istedikleri şekilde (ters döndürerek, sağ-sol, yukarı ve aşağı v.s)

kullanarak değiştirebileceklerini anlatır. Grup lideri, grup üyelerinin etkinlik kâğıdında verilen örneğe bakmalarını ister daha sonra bu örnekte belirtilen “Bademli kurabiye” başlığına dikkat çeker. Grup üyelerine kendi oluşturdukları şekillere farklı ve renkli bir başlık vermeleri ister (Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010, s. 42). Bu etkinlik 25 dakikada tamamlanır. Daha sonra akran öğretimi için grup lideri grup üyelerinin yuvarlak bir masa etrafında toplanmasını sağlar ve gönüllü olan bir grup üyesine çalışmasını diğer grup üyelerine sunmasını sağlar. Bu grup üyesi etkinlikte oluşturduğu şekilleri sunar. 15 dakika boyunca sırayla bütün grup üyeleri çalışmalarını sunar. Herkese çalışmasında dolayı teşekkür edilir. Toplamda 40 dakikada oturum tamamlanır.

DEğERLENDİRME:

Etkinlikte kullanılması planlanan boyalı kalemlerin bazı grup üyeleri tarafından temin edilememiş olması ve bu grup üyelerinin bu araç ve gereçleri diğer arkadaşlarından talep etmesi diğer grup üyelerinde konsantrasyon bozukluğuna neden oldu. Grup lideri bu konuyu dikkate alarak bundan sonraki çalışmalarda istenilen araç ve gereçlerin herkes tarafından eksiksiz temin edilmesini uygun bir dille belirterek tavsiyelerde bulundu. Etkinlik tamamlandıktan sonra, etkinliğini sunan bazı grup üyelerinin yaptığı değişik çizim ve fikirlere diğer grup üyeleri tarafından güzel ve ilginç yorumlar yapıldı. Her grup üyesi etkinliğini gösterip sunduktan sonra olumlu bir hava içerisinde oturum sona erdi. (Bkz. EK-25: Oturuma ait örnek görsel)

4. OTURUM: AKICILIK

ETKİNLİK 4:	Hikâye Küpleri Etkinliği
AMAÇ:	Hayal gücünü kullanarak özgün ve akıcı fikir üretebilme, Olaylar arasında ilişki kurarak birden fazla farklı fikir üretebilme
KAZANIM:	Hayal gücünü kullanarak özgün akıcı fikir üretebilir Olaylar arasındaki akışı bozmadan ilişki kurarak birden fazla farklı fikir üretebilir
SÜRE:	40 Dakika

MATERYAL:	Hikâye oluşturma zarları
YÖNTEM:	Anlatma, Beyin fırtınası, Tartışma
SÜREÇ:	
<p>Grup lideri öncelikli olarak hikâye küpleri oyununu tanıtır. Bu oyunda bireyler hayal gücünü harekete geçirerek zihninde enteresan fikirler ile hikâyeler oluşturur. Bu oyunda dokuz adet zar ve her zarda altı resim olmakla beraber toplamda elli dört resim bulunur. Her zarın farklı yüzlerinde farklı resimler bulunur. Bu oyun grup üyelerine beraberce oynatılır. Oyuna ilk olarak, sıra halinde bulunan grup üyelerinden saat yönüne göre ilk sırada olan grup üyesi başlar. Atılan zarlardan en yakınında olan zarı alır ve üst yüze gelen resim figürünü kullanır. Daha sonra grup üyesi elindeki zarda bulunan resmi, hikâyenin akışına uygun olarak istediği kadar fikir üretmek kullanabilir aynı zamanda hikâyeyi istediği yerde bitirip sıradaki grup üyesinin hikâyeyi devam ettirmesi sağlanır (Rory's Story Cubes, 2017). Burada grup üyelerinin anlattıklarının hikâyenin akışına uygun ve sıra dışı düşünceler olması gerektiği hatırlatılır. Bu etkinlik için verilen süre 40 dakikadır.</p> <p>Grup üyelerine ev ödevi verilir ve haftaya kadar ödevin yapılıp getirilmesi gerektiği üzerinde durulur. Ayrıca grup üyelerinin serbest zamanlarında yapılabilecekleri akıcılık boyutu gelişimi için serbest etkinlik öneri listesi dağıtılır. Böylece oturum sonlandırılır</p>	
DEĞERLENDİRME:	
<p>Grup lideri oyunu başlatmak için zarları ortaya atar ve oyun başlar. Her grup üyesi elindeki zarda bulunan resmi kullandıktan sonra en son grup üyesi hikâyeyi bitirir. İkinci defa zararların atılmasında grup üyelerinin zarları atma konusunda talepte bulunmaları grup üyeleri arasında tartışmalara sebep oldu. Grup lideri her grup üyesinin atmasının söz konusu olmayacağını belirterek zarları kendisinin atmasını sağladı. İlk turda kısa cümleler kuran grup üyeleri diğer turlarda daha çok fikir üretmek düşüncelerini zenginleştirdi. Fikirlerini ortaya koyarken hikâyenin akışında tutarsızlıklar söz konusu olunca grup üyeleri bu tutarsızlık üzerine konuşarak tartıştı. Böylece grup üyelerinin dikkatleri canlı</p>	

tutuldu. Olumlu bir hava içerisinde oturum tamamlandı. (Bkz. EK-26: Oturuma ait örnek görsel)

AKICILIK BOYUTU/ EV ÖDEVİ

“Nesneler hakkında düşünme (b) (EK-3)” etkinlik sayfası

“Şekil Tamamlama (b) (EK-4)” etkinlik sayfası

AKICILIK BOYUTU / SERBEST ZAMAN ETKİNLİK ÖNERİ LİSTESİ

1. Hem mavi hem de yumuşak olan nesnelere çiziniz ya da listeleyiniz (Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010).
2. Size üç ayrı nesne verildiğini düşünün. Bunlar; boya kalemi, bir kağıt kese, bir çengelli iğne daha sonra size bunlardan birinin geri verilmesi istendi. Diğer iki nesne ile neler yapabilirsiniz? Birden fazla yanıt bulunuz (Sungur, 1988).
3. Yuvarlak, tahta ve kısa özelliklerine sahip nesnelere çiziniz ya da listeleyiniz (Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010).
4. Size bir eşek ve köpek balığını tanıştırmaya ve bunların arkadaş olmalarını sağlama ile ilgili bir görev verilseydi, onları tanıştırmak ve arkadaş olmalarını sağlamak için nasıl bir yol izlediniz? Farklı fikirlerinizi açıklayınız (Çelebi Öncü, 2015, s. 217).
5. Seni üzen şeyler neler? Listeleyerek ya da çizerek anlatınız (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010).
6. Yağmurlu günler sana neler düşündürür. Listeleyerek ya da çizerek anlatınız (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010).
7. Sizden acil bir şekilde bir gün içinde sağlam, oturulabilir bir ev inşa etmeniz istendi. Bu ev için hangi malzemeleri ve hangi yolları izleyerek evi inşa edebildiniz? Açıklayınız (Çelebi Öncü, 2015, s. 217).
8. Grup ile birlikte kelime oyunları oynayınız (Scrabble Nasıl Oynanır?, 2002).

5. OTURUM: ESNEKLİK

ETKİNLİK 5:

Karalayalım (a)

AMAÇ:	Bir şekle, farklı bir boyut kazandırarak o şekli başka bir şekle dönüştürebilme
KAZANIM:	Şekillere farklı bir açıdan bakarak ya da onları kullanarak önceki şekilden farklı bir şekle dönüştürebilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Karalayalım (a) (EK-5), Boyalı kalemler, Kalem
YÖNTEM:	Göster, Beyin Fırtınası, Sunma, Tartışma

SÜREÇ:

Grup lideri daha önceden bir A4 kâğıdına Şekil 3-5'i çizer. Daha sonra öğrencilere "Bu ne olabilir?" diye sorar ve gelen cevapların artması için grup lideri grup üyelerini cesaretlendirerek hayali olarak akıllarına ne geliyorsa söyleyebileceklerini ifade eder. Grup üyelerine birden fazla söz hakkı tanır. Söylenen bütün fikirlerin doğru olduğu belirtilir. Daha sonra grup lideri kendi fikrine göre de bunun çok uzun bir zürafanın boynu olduğunu ifade eder (Renzulli, Yaratıcılık 2, 2010, s. 10). Grup lideri, grup üyelerine yapılacak etkinlik sayfasını dağıtır. Bu etkinlikte verilen şekle eklemeler yaparak onu farklı şekillere dönüştürmelerini ve bu şekillere renkli bir başlık vermelerini ister. Bu etkinlik 25 dakikada tamamlanır. Daha sonra grup lideri grup üyelerinin yuvarlak bir masa etrafında toplanmasını sağlar. Gönüllü olarak çalışmasını diğer grup üyelerine sunmak için bir grup üyesine söz hakkı tanır. Bu grup üyesi etkinlikte oluşturduğu şekilleri herkese sunar. Daha sonra sırayla bütün grup üyeleri çalışmalarını sunar. Böylece akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğretimi 15 dakika sürer. Herkese çalışmalarından dolayı teşekkür edilir. Toplamda 40 dakikada oturum tamamlanır.



Şekil 3-2: Resim

DEĞERLENDİRME:

Grup lideri hazırladığı A4 kâğıdındaki Şekil 3-2’i grup üyelerinin görebileceği şekilde kaldırır ancak bazı öğrenciler göremediklerini ifade edince grup lideri tek tek bütün grup üyelerinin yanına giderek şekli gösterir. Şekil üzerinde beyin fırtınası yapılırken grup üyelerinin verdiği cevaplar, diğer grup üyelerini şaşırtır ve kendi aralarında böyle düşünemediklerini ifade ederler. Daha sonra grup üyeleri etkinliklerini tamamlayıp, sunduktan sonra olumlu bir hava içerisinde oturum sona erdi. (Bkz. EK-27: Oturuma ait örnek görsel)

6. OTURUM: ESNEKLİK

ETKİNLİK 6:	Ekleme ve Birleştirme Etkinliği
AMAÇ:	Hayal gücünü kullanarak bir nesneyi farklı bir nesne ile birleştirerek farklı bir ürüne dönüştürebilme
KAZANIM:	Hayal gücünü kullanarak birbiriyle ilişkili olmayan nesnelere amacı dışında birbirine ekleyerek farklı bir nesneye dönüştürür.
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Karton kutu, atık malzemeler, ekleme ve birleştirme parçaları (pin, klips, sabitlenen menteşe, testere)
YÖNTEM:	Yaparak Öğrenme, Sinektik (Analoji/Benzetme), Morfolojik Sentez Tekniği, Gösterip-Sunma

SÜREÇ:

Öncelikli olarak grup lideri oyunundaki birleştirme ve ekleme parçalarını tanıtır. Grup lideri, oyunun malzemeleri olan; pin, klips, sabitlenen menteşe, testere gibi malzemelerin nasıl kullanılacağını anlatır. Bağlama sistemi, plastik, karton, köpük, kumaş, folyo ve diğer farklı kalınlık, form ve dokudaki materyallerle çalışmaya uygundur. Öğrenciler bu materyalleri delerek ya da keserek, dönüştürerek, ekleyerek çeşitli ürünler ortaya çıkarır (Makedo kit for one, 2011). Grup lideri, grup üyelerinden getirdikleri karton kutu, bazı atık malzemelerden olan kumaşlar, pipetler, kâğıtlar gibi malzemeleri hazırlamalarını ister. Daha sonra grup lideri, grup üyelerine getirmiş oldukları bu malzemeleri kullanarak istedikleri şekilde ekleme ve birleştirme malzemelerini de kullanarak farklı bir ürün ortaya koymalarını talep eder. Daha sonra her öğrencinin yapmış olduğu ürünü diğer arkadaşlarının görmesi ve o ürünleri yakından incelemesi sağlanır. Farklı materyalleri birbirine ekleyerek ve birleştirerek herkesin farklı bir ürün ortaya koyduğu görülür böylelikle akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğretimi için 10 dakika zaman ayrılır. Toplam bu etkinlik için 40 dakika zaman ayrılmış olur. Herkesin ortaya koyduğu farklı ürünler için teşekkür edilir.

DEĞERLENDİRME:

Grup üyeleri ürünlerini üretirken ara sıra grup liderinden kartonu delme, kesme v.s gibi yardımlar istemesi üzerine grup lideri, amacın dışına çıkmadan ve fikir vermeden bu taleplerine cevap verdi. Grup üyeleri etkinlik esnasında bir şeyler ortaya çıkarmanın sevincini yaşarken diğer arkadaşlarının yapmış oldukları ürünlerinde çok güzel olduğunu ifade ederek yakından inceledi. Olumlu bir hava içerisinde oturum sonlandırıldı. (Bkz. EK-28: Oturuma ait örnek görsel)

7. OTURUM: ESNEKLİK**ETKİNLİK 7:**

Alternatif Kullanımlar (a)

AMAÇ:

Bir nesneyi amacı dışında farklı bir amaçla kullanabilme
Birçok kullanışlı nesneyi başka amaçlara hizmet etmesi için

	kullanabilme
KAZANIM:	Bir nesneyi kullanım amacı dışında farklı bir amaç için kullanarak, farklı amaçlara hizmet etmesini sağlar veya amacı dışında kullanılabilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Alternatif Kullanımlar (a) (EK-6), Kalem
YÖNTEM:	Anlatma, Beyin Fırtınası, Sunma, Tartışma
SÜREÇ:	<p>Bu etkinliğe başlanmadan önce grup lideri, grup üyelerine birçok kullanışlı nesnenin, başka amaçlara hizmet etmesi için kullanılabilmesine dikkat çeker. Örneğin; süt kartonlarından kuşyemliği yapılabileceğine değinir. Grup lideri, grup üyelerine daha önce kendisinin veya ebeveynlerinin, bir nesneyi amacın dışında kullanıp kullanmadıklarını sorar (Renzulli, Yaratıcılık 4, 2010, s. 13-14). Beyin fırtınası yapıldıktan sonra gelen fikirleri grup lideri tekrar eder. Daha sonra “Alternatif Kullanımlar (a)” etkinliğine başlamadan etkinlikte yer alan ‘kese kâğıdı’ nın ne olduğunu göstermek için grup lideri birkaç kese kâğıdı şekli gösterir. Daha sonra etkinliğe başlanır. Bu etkinlik 25 dakikada sona erer. Her grup üyesi etkinliğindeki düşüncelerini arkadaşlarına sunar ve tartışır. Böylece aynı etkinlikte, her öğrencinin farkı düşünceleri görmesi sağlanarak akran öğretimi yapılır. Akran öğretimi için 15 dakika zaman ayrılır. Herkesin fikirlerinin güzel olduğuna değinilir ve herkese teşekkür edilerek etkinlik 40 dakika da tamamlanır.</p>

DEĞERLENDİRME:

Bu etkinlikte grup üyelerinin bazıları etkinlik kâğıdına, fikirlerini yazarken grup liderine yazmak yerine çizmek istediklerine dair talepleri söz konusu oldu. Grup lideri bu taleplerine olumlu yanıt vererek çizebileceklerini ancak çizimlerinin ne olduğuna dair kısa bir açıklama yazmalarını istedi. Bütün grup üyeleri etkinlikteki fikirlerini sunarak oturum olumlu bir hava içerisinde sona erdi. (Bkz. EK-29: Oturuma ait örnek görsel)

8. OTURUM: ESNEKLİK

ETKİNLİK 8:	Atık Malzemedен Üretim Etkinliği
AMAÇ:	Birden fazla farklı nesne amacı dışında kullanarak bu nesnelere farklı bir ürün ortaya koyabilme
KAZANIM:	Hayal gücünü kullanarak birbirleriyle ilişkisiz olan farklı materyallerden bir ürün ortaya koyabilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Her türlü atık malzeme, yapıştırıcı, makas
YÖNTEM:	Yaparak Öğrenme, Sinektik (Analoji/Benzetme), Morfolojik Sentez Tekniği, Gösterip-Sunma

SÜREÇ:

Grup lideri, grup üyelerinin getirmiş olduğu her türlü atık malzemeyi istedikleri şekilde kullanarak yeni ürünler ortaya koymasını ister. Grup üyelerine öncelikli olarak getirdikleri malzemeleri göz önünde bulundurarak ne yapabileceklerini düşümlerini talep eder (Konucu, 2016). Grup üyelerinin kendi fikirlerini diğer grup üyeleriyle paylaşmaması istenir. Daha sonra herkesin ortaya koyduğu ürünleri diğer arkadaşlarına gösterip tanıtmaları sağlanır. Böylece diğer grup üyeleri bir biriyle ilişkisi olmayan farklı atık malzemelerle neler yapılabileceğini görerek akran öğretimi gerçekleşir. Akran öğretimi için ayrılan süre 10

dakikadır. Toplamda oturum 40 dakikada tamamlanır.

Ev ödevi verilir ve haftaya kadar ödevin yapılıp getirilmesi talep edilir. Ayrıca esneklik boyutunun gelişimi için serbest zamanlarda yapılabilecek etkinliklerden bir öneri listesi dağıtılır ve oturum sonlandırılır.

DEĞERLENDİRME:

Grup üyeleri bu etkinlikte, getirdikleri atık malzemeleri kullanarak farklı ürünler oluştururken getirmiş oldukları malzemeleri diğer grup üyelerine tanıttı. Atık malzemedan yapmış oldukları ürünlere farklı hayali isimler vererek ürünlerini sunmaları oturumu renklendirdi. Grup üyelerinin farklı malzemelerden ortaya koydukları değişik fikirler anlatılırken diğer grup üyeleri ortaya çıkarılan bu ürünlere kendince eklemeler yaparak çeşitli yorumlarda bulundu. Oturum olumlu bir hava içerisinde sona erdi. (Bkz. EK-30: Oturuma ait örnek görsel)

ESNEKLİK BOYUTU/ EV ÖDEVI

“Karalayalım(b) (EK-7)” etkinlik sayfası

“Alternatif Kullanımlar (b) (EK-8)” etkinlik sayfası

ESNEKLİK BOYUTU / SERBEST ZAMAN ETKİNLİK ÖNERİ LİSTESİ

1. Diş fırçasını, kürdanı, ataş, kâğıt parçasını, kurşun kalem başka nerelerde kullanırdınız? Açıklayınız (Sungur, 1988).
2. Plastik bardakları kullanıp onları kendi zevkinize göre süsleyerek hayvan tasarımı yapınız (Makedo kit for one, 2011).
3. Ormanda toplanan atık malzemelerden grupça bir ürün ortaya çıkarınız (Konucu, 2016).
4. Huni ve tel kullanarak bir oyuncak tasarlayınız (Çelebi Öncü, 2015, s. 219).
5. Kablolar, şişe kapakları, eski çorapları amacı dışında kullanarak yeni şeylerin üretiminde nasıl kullanırsınız. Görselleştirerek ya da sözel olarak açıklayınız (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010).
6. Sadece bir yumak yün ve gazete kağıdı kullanarak işlevsel bir ev eşyası tasarlayınız (Çelebi Öncü, 2015, s. 218).

--

9. OTURUM: ORİJİNALLIK

ETKİNLİK 9:	Tasarlayın (a)
AMAÇ:	Hayal gücünü kullanarak ortaya çıkardığı fikirleri, şekilsel birimlere çevirerek özgün düşünceler üretebilme
KAZANIM:	Hayal gücünü kullanarak ortaya çıkardığı farklı fikirleri ve tasarladığı düşünceleri şekilsel birimlere çevirerek özgün düşünceler üretebilir.
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Tasarlayın (a) (EK-9), Boyalı kalemler, kilitli iğne, makas, kalem
YÖNTEM:	Beyin Fırtınası, Yapararak Öğrenme, Tartışma, Gösterip-Sunma

SÜREÇ:

Grup lideri bir kartonu yuvarlak keser ve üzerine bir gülen yüz çizip kilitli iğne ile yakasına takar ve sınıfa girer. Grup üyelerinin dikkatini çekmeye çalışır. Etkinliğe başlamadan önce çevreyi kirleten nesnelerin neler olabileceği ile ilgili grup üyeleriyle beyin fırtınası yapar. Çevreyi kirleten nesnelerin doğayı ne kadar olumsuz etkilediği hakkında grup üyelerinin düşünmesini ister. Grup üyelerinden bu durumu açıklayan ve insanların çevre kirliliği tehlikesinin farkına varmasını sağlayan rozetler tasarlamasını ister (Renzulli, Yaratıcılık 2, 2010, s. 15). “Tasarlayın (a)” etkinliği için boş bırakılan yere çevre kirliliği ile ilgili bir farkındalık rozeti tasarımları ve bu tasarımı çizimleriyle zenginleştirmelerini ister. Grup üyelerinin tasarladıkları rozetleri kesip yakalarına kilitli iğne ile takmaları sağlanır. Etkinlik 25 dakikada tamamlanır. Akran öğretimi için her grup üyesi tasarladığı rozetinin içeriğini grubun diğer üyelerine anlatır. Böylece

öğrencilerin aynı etkinlikte aynı konu ile farklı tasarımları görmesi söz konusu olur. Akran öğrenimi için 15 dakika zaman ayrılır. Herkesin fikirlerinin güzel olduğundan bahsedilir ve herkese teşekkür edilerek oturum 40 dakikada tamamlanır.

DEĞERLENDİRME:

Grup üyeleri tasarladıkları rozetlerin içeriğini sunduktan sonra kesmiş oldukları rozetleri yakalarına takmak için grup liderinden yardım istedi. Bu rozetlerle tenefüste dolaşarak okuldaki öğrencilerin çevreye duyarlılığı konusunda dikkatini çekmek istediklerine dair bir talepte bulunuldu. Grup lideri bu talebe olumlu karşılık vererek, grup üyelerin bu duyarlılığından dolayı hepsine teşekkür etti. Çocukların eğlenerek gerçekleştirdikleri bu etkinlikte yaptıkları rozetleri diğer öğrencilere göstermek için sınıftan çıkmalarıyla oturum sona erdi (Bkz. EK-31: Oturuma ait örnek görsel).

10. OTURUM: ORJİNALLİK

ETKİNLİK 10:	Renkli Üç Boyutlu Materyal Etkinliği
AMAÇ:	Hayal gücünü kullanarak üç boyutlu materyallerden orijinal ürün üretebilme
KAZANIM:	Üç boyutlu materyalleri birbirine ekleyerek hayallerindeki özgün fikirlerle, sıra dışı ürünler üretebilir.
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Renkli üç boyutlu materyaller, plastik bıçak, ıslak havlu, tahta çubuklar
YÖNTEM:	Yaparak Öğrenme, Gösterip-Sunma
SÜREÇ:	İlk olarak grup lideri renkli üç boyutlu materyaller tanıtır. Grup lideri, oyunun malzemeleri olan süngerimsi materyalleri ıslak havluya dokundurarak bir birine

ekleneceğini gösterir. İsterlerse bıçak yardımı ile süngerimsi materyalleri kesip istedikleri şekilde küçültebileceklerine ve şekil verebileceklerine değinir. Gerektiği takdirde tahta çubukları ürünlerinin bir parçası olarak kullanabileceklerini ifade eder (Edu Play). Oyun tanıtımından sonra hayal güçlerini kullanarak özgün olarak ne yapmak istediklerini düşünmelerini ister. Daha sonra her öğrencinin ortaya çıkardığı ürünü diğer arkadaşlarının görmesi ve o ürünleri yakından incelemesini sağlar. Böylece aynı materyallerle herkesin farklı bir ürün ortaya koyduğu görülerek, akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğretimi için 10 dakika zaman ayrılır. Herkesin ortaya koyduğu farklı ürünler için teşekkür edilir ve oturum tamamlanır.

DEĞERLENDİRME:

Bu etkinlikte materyallerin renkli olması grup üyelerinin dikkatini çekti. Materyaller önce anlamsızca birbirine eklendi. Daha sonra grup lideri önce ne yapabileceklerini düşünmelerini ve daha sonra materyalleri eklemeleri ve şekil vermeleri gerektiğini hatırlattı. Grup üyeleri materyalleri kullanmayı öğrendikten sonra kendi ürünlerini oluşturdu. Her grup üyesinin aynı materyalden farklı ürün yapması ve ürünün detaylarını grup üyelerine anlatması sağlandı. Sonra grup üyeleri, grup liderinden tekrar bu oyunu oynamak ve farklı ürünler yapmak istediklerini belirttiler. Oturum olumlu bir hava içerisinde son buldu. (Bkz. EK-32: Oturuma ait örnek görsel)

11. OTURUM: ORJİNALLİK

ETKİNLİK 11:	Haydi Slogan Yazalım (a)
AMAÇ:	Hayal gücünü kullanarak ortaya çıkardığı fikirleri, sözel ifadelere çevirerek özgün düşünceler üretebilme
KAZANIM:	Hayal gücünü kullanarak ortaya çıkardığı sıra dışı ve ilginç fikirleri, sözel ifadelere çevirerek özgün düşünceler üretebilir.
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Haydi Slogan Yazalım (a) (EK-10), Kalem

YÖNTEM:	Anlatma, Beyin Fırtınası, Tartışma, Sunma
SÜREÇ:	<p>Grup lideri, “Slogan” kelimesinin ne demek olduğunu grup üyelerine açıklar. Daha sonra öğrencilere, televizyonda, gazetelerde veya dergilerde gördükleri bazı sloganları düşünmelerini ister. İyi bir slogan için temel özelliklere (kısa, akılda kalıcı, kafiyeli) vurgu yapılır (Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010, s. 8-9). Grup üyelerinden de etkinlik sayfasındaki konulara ilişkin olarak slogan yazmalarını ister. Bunun için 30 dakika zaman ayrılır. Daha sonra her grup üyesi yazdıkları sloganları sınıfta sesli olarak okur. Böylece grup üyeleri aynı konuyla ilgili farklı sloganları dinlemesi söz konusu olur. Bununla beraber akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğrenimi için 15 dakika zaman ayrılır. Herkesin fikirlerinin güzel olduğundan bahsedilerek 40 dakikada oturum tamamlanır.</p>
DEĞERLENDİRME:	<p>Grup lideri, grup üyelerinin bu etkinliği yaparken bir süre düşünmelerini sağladı. Bazı grup üyelerinin düşünemediklerine dair ifadelerine karşılık grup lideri motivasyon sağlayarak bu grup üyelerini cesaretlendirdi. Daha sonra grup üyeleri kendi isimlerini ve özelliklerini de kullanarak farklı fikirlerle sloganlarını yazdı ve sloganlarını yüksek sesle grup üyelerine okudu. Eğlenceli sloganların ortaya çıkması sağlandı ve oturum tamamlandı. (Bkz. EK-33: Oturuma ait örnek görsel)</p>
12. OTURUM: ORJİNALLİK	
ETKİNLİK 12:	Kürdan-Oyun hamuru ve Üretkenlik Etkinliği
AMAÇ:	İki farklı materyal birbiriyle ilişkilendirilerek ve dengesi sağlanarak özgün fikirlerle farklı şekiller ortaya koyabilme
KAZANIM:	İki farklı materyali birbiriyle ilişkilendirir ve hayal gücünü kullanarak özgün fikirlerle farklı şekiller oluşturur, şekillerin dengede kalmasını sağlamak için sıra dışı fikirler üretebilir.

SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Kürdan, renkli oyun hamurları
YÖNTEM:	Yaparak Öğrenme, Sinektik(Benzetme/Analoji), Morfolojik Sentez, Gösterip-Sunma
SÜREÇ:	<p>Grup lideri öncelikli olarak kürdan ve oyun hamurunu birbiri ile nasıl birleştirebileceklerini anlatır ve ayrıca grup üyelerine materyalleri anlattığının dışında da kullanarak denge işleminin sağlanabileceğinden bahseder. İstedikleri renk oyun hamurunu kullanabileceklerini, üretecekleri ürün için gerekirse kürdanları küçültebileceklerini ifade eder. Çalışmalarının dengede kalabilmesi için hassas ve narin çalışmalarına da değinir. Öncelikli olarak hayal dünyalarında ne yapabileceklerini düşüncelerini böylece hayalindeki ürünü daha rahat üretebileceklerini ifade eder (Oyun hamuru-kürdan ve yaratıcılık, 2000). Daha sonra her öğrencinin yapmış olduğu ürünü diğer arkadaşlarının görmesi ve o ürünleri yakından incelemesi sağlanır. Böylece aynı materyallerle herkesin farklı bir ürün ortaya koyduğu görülerek, akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğretimi için 10 dakika zaman ayrılır. Toplam bu etkinlik için 40 dakika zaman ayrılmış olur. Herkesin ortaya koyduğu farklı ürünler için teşekkür edilir.</p> <p>Oturum sonrası ev ödevi verilir ve haftaya kadar ödevin yapılması gerektiği üzerinde durulur. Ayrıca grup üyelerinin serbest zamanlarında yapılabilecekleri etkinlik öneri listesi dağıtılır. Daha sonra oturum sonlandırılır.</p>
DEĞERLENDİRME:	<p>Bu etkinlikte grup üyeleri renkli oyun hamurlarıyla ve kürdanlarla düşünüp hayal ettiği şekli, somut olarak ortaya koydu. Oluşturdukları şekillerin dengede durması için grup üyeleri büyük çaba sarf etti. Görünüşte ne olduğu anlaşılmayan bazı şekilleri, grup üyeleri sunarken kendi dünyasında anlamlandırıldığı şekilde anlattı ve böylece diğer grup üyeleri bu şekil hakkında daha çok fikir sahibi oldu. Eğlenceyle gerçekleştirilen bu oturum olumlu bir hava içerisinde sona erdi. (Bkz. EK-34: Oturuma ait örnek görsel)</p>

ORİJİNALLİK BOYUTU/ EV ÖDEVI

“Tasarlayın (b) (EK-11)” etkinlik sayfası

“Haydi Slogan Yapalım (b) (EK-12)” etkinlik sayfası

ORİJİNALLİK BOYUTU / SERBEST ZAMAN ETKİNLİK ÖNERİ LİSTESİ

1. Çeşitli çubuk ve topların bulunduğu bir inşa oyunu ile üç boyutlu sıra dışı şekiller yapınız (Play And Learn).
2. Çeşitli parmak kuklalarla, birçok hikâye ya da yaratıcı drama oyunları oynayınız (Okul öncesi dönemde yaratıcı dramanın hedefleri, 2009).
3. Ataçların birbirine eklenmesiyle orijinal nesnelere yapınız (Ataç ile neler yapılır?, 2010).
4. Quilling denilen tasarım çalışması yapınız. Yani çeşitli renklerdeki kâğıtları yuvarlanarak bir şekil oluşturunuz (Göz alıcı 18 örnekle, kağıt sanatı quilling nedir?, 2015).
5. Yepyeni bir alfabe hazırlamanız gerekiyor. Nasıl semboller kullanırdınız? Görselleştirerek listeleyiniz (Çelebi Öncü, 2015, s. 219).
6. Alüminyum folyo ile maske ya da herhangi bir aksesuar tasarlayınız (Çelebi Öncü, 2015, s. 220).
7. Ahşap tahtaların çeşitli materyallerle birbirine eklenerek sıra dışı bir ürün ortaya koyunuz (Play And Learn).
8. Gazete kâğıtlarından sıra dışı giysiler tasarlayınız (Çelebi Öncü, 2015, s. 220).

13. OTURUM: ZENGİNLEŞTİRME (DETAYLANDIRMA)

ETKİNLİK 13:	Haydi Giydirelim (a)
AMAÇ:	Belirlenen şekillere hayal gücü ile eklemeler yaparak o şekli zenginleştirip ortaya koyabilme
KAZANIM:	Hayal gücünü kullanarak var olan bir şekle çeşitli ayrıntılar eklenerek, şekil zenginleştirilir ve özgün bir ürün ortaya koyabilir.

SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Haydi Giydirelim (a) (EK-13), Boyalı kalemler
YÖNTEM:	Anlatma, Beyin Fırtınası, Özellik Listeleme, Gösterip-Sunma, Tartışma
SÜREÇ:	<p>Grup lideri birkaç örnek ayrıntıya dikkat çekmek için çeşitli takılar takar. Grup üyelerine kendi üzerindeki ayrıntılardan bahseder. Daha sonra grup üyelerinden kendisinde bulunan başka ayrıntıların neler olabileceği ile ilgili beyin fırtınası yapmalarını ister. Böylece grup üyelerinin ayrıntılara dikkatini çekmesi sağlanır. Grup üyelerinin tespit ettikleri ayrıntıların güzel olduğuna değinilir (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010). “Haydi Giydirelim (a)” etkinliğini yaparken etkinlikteki çalışmasını detaylandırmalarını söyler. Daha sonra grup lideri, her grup üyesinin ortaya çıkardığı ürünü sunmaları için söz hakkı tanır. Böylece öğrencilerin aynı etkinlikte farklı ayrıntıları görmesi sağlanır. Bununla beraber akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğrenimi için 15 dakika zaman ayrılır. Herkesin fikirlerinin doğru ve güzel olduğundan bahsedilir ve teşekkür edilerek 40 dakikada oturum tamamlanır.</p>
DEĞERLENDİRME:	<p>Etkinlikte grup üyeleri hayallerinde olmak istedikleri meslekleri düşündü ve bu meslekleri “Haydi Giydirelim (a)” etkinliğindeki figüre çizerek detaylandırdı. Her bir grup üyesi etkinliğini sunarken grup lideri çizimlerdeki ayrıntıları da anlatmasını ilgili grup üyesine hatırlattı. Herkesin seçtiği mesleğe göre bu kişileri giydirmesi ayrıca kendi hayal dünyasına göre renklendirmesi oturumda grup üyelerinin bazı ayrıntıları görmesini sağladı ve bir farkındalık oluşturdu. Oturum olumlu bir hava içerisinde sonlandırıldı. (Bkz. EK-35: Oturuma ait örnek görsel)</p>

14. OTURUM: ZENGİNLEŞTİRME (DETAYLANDIRMA)

ETKİNLİK 14:	Çanta Tasarlama Etkinliği
---------------------	---------------------------

AMAÇ:	Hayalindeki nesneyi renklendirerek detaylandırma ve somut olarak ortaya koyabilme
KAZANIM:	Hayal gücünü kullanarak herhangi bir nesne düşünür ve hayalindeki nesneyi materyallerle renklendirerek detaylandırır ve somut olarak bir ürün ortaya koyabilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Orta boy bez çanta, detaylandırmak için her öğrencinin getirdiği çeşitli aksesuar malzemeleri ve yapıştırıcı
YÖNTEM:	Anlatma, Yapararak Öğrenme, Gösterip-Sunma
SÜREÇ:	<p>Grup lideri getirmiş olduğu orta boy bez çantaları grup üyelerine gösterir ve bu bez çantaları grup üyelerine dağıtır. Böylece grup üyeleri çantaları yakından incelerler. Grup lideri grup üyelerinin evden getirmiş oldukları çeşitli zenginleştirme ürünleriyle çantalarını tasarlamalarını ister (Bez çanta tasarla, 2016). Grup lideri herkesin kendi zihnindeki tasarımı gerçekleştirebileceğini ayrıca çanta hangi amaçla kullanılacaksa ona yönelik tasarımlar da ortaya koyabileceklerine değinir. Daha sonra her öğrencinin ortaya koymuş olduğu ürünün diğer arkadaşlarının görmesi ve o ürünleri yakından incelemesi sağlanır. Her grup üyesi ürünündeki detaylandırmaları diğer grup üyelerine sunar. Böylece akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğretimi için 10 dakika zaman ayrılır ve etkinlik 40 dakikada tamamlanmış olur. Grup üyelerinin ortaya koyduğu farklı tasarım ürünleri için teşekkür edilir.</p>
DEĞERLENDİRME:	<p>Bu etkinlikte grup üyeleri çanta tasarımı sırasında kendi zihinlerindeki tasarımı somut olarak ortaya koydu. Evde getirmiş oldukları (boncuk, renkli ipler, çeşitli renkli düğmeler, evde hazırlanmış çeşitli kâğıttan geometrik şekiller ve resimler, renkli keçeli kalemler, kumaş boyaları, renkli kâğıtlar, renkli kumaşlar ve çeşitli farklı aksesuarlar) materyallerle ürünlerini eğlenceli bir şekilde ortaya koydu. Grup içerisindeki her bir öğrencinin tasarladığı çanta diğer grup üyeleri</p>

tarafından olumlu ifadelerle değerlendirildi ve oturum olumlu bir hava içerisinde sonlandırıldı.

15. OTURUM: ZENGİNLEŞTİRME (DETAYLANDIRMA)

ETKİNLİK 15:	Tasarlama (a)
AMAÇ:	Hayal gücünü kullanarak, ürettiği fikirleri detaylandırarak şekillere yansıtabilme
KAZANIM:	Hayal gücünü kullanarak, ürettiği fikirleri detaylandırarak şekillere yansıtabilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Tasarlama (a) (EK-14), Boyalı kalemler, Kalem
YÖNTEM:	Anlatma, Beyin Fırtınası, Özellik Listeleme, Tartışma, Gösterip- Sunma

SÜREÇ:

Grup lideri etkinliğe başlamadan önce grup üyelerinin de içinde bulunduğu sınıfın özellikleri hakkında beyin fırtınası yapar (Renzulli, Yaratıcılık 5, 2010, s. 51). Sınıftaki bütün ayrıntılara dikkat çekilir. Öğrenciler buldukları sınıfın özellikleri açısından bir farkındalık kazanır. Daha sonra grup üyelerine “Tasarlama (a)” etkinliğinde kendi hayal dünyalarını kullanarak sınıfın düzenini nasıl değiştirebileceklerini etkinlik sayfasına çizimlerini ya da yazmalarını ister. Etkinlik tamamlandıktan sonra grup üyeleri kendi hayalindeki sınıfı bütün grup üyelerine anlatarak sunar ve çizimlerini gösterir. Böylece herkesin hayalindeki sınıfın ayrıntılarına da dikkat çekilir. Bunun için 15 dakika zaman ayrılır. Akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Herkesin fikirlerinin güzel olduğundan bahsedilir ve grup üyelerine teşekkür edilerek 40 dakikada oturum tamamlanır.

DEĞERLENDİRME:

Bu etkinlikte grup üyeleri hayalindeki sınıfı çizerken klasik sınıf düzeninden daha çok eğlenebilecekleri bir sınıf tasarımı gerçekleştirdi. Görsel olarak çizemedikleri ayrıntılara da etkinliklerini diğer grup üyelerine sunarken değindi. Hayal dünyalarında kurmuş oldukları eğlenceli sınıf ortamları diğer grup üyelerinin dikkatini çekti fakat gerçek dışı olan bazı durumlar eleştirildi. Grup lideri müdahale ederek herkesin hayalindeki sınıf ortamını çizmesi istendiği için her şeyin çizilebileceğini hatırlattı. Olumlu ve ilginç düşüncelerle oturum sona erdi. (Bkz. EK-36: Oturuma ait örnek görsel)

16. OTURUM: ZENGİNLEŞTİRME (DETAYLANDIRMA)

ETKİNLİK 16:	Resimli Kartlarla Hikâye Oluşturma Etkinliği
AMAÇ:	Resimlere bakarak, fikirler üretme ve bu fikirlere ayrıntılar ekleyerek olay örgüsünü devam ettirebilme, özgün düşüncelerle özgün hikâye üretebilme
KAZANIM:	Resimlere bakarak, özgün fikirler üretir ve fikirlere ayrıntılar ekleyerek olay örgüsünü devam ettirebilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Resimli Hikâye kartları, A4 boyutunda çizgili sayfa
YÖNTEM:	Anlatma, Gösterip-Sunma, Yapararak öğrenme, Tartışma

SÜREÇ:

Grup lideri, grup üyelerine resimli hikâye kartlarını tanıtır. Üzerinde farklı resimler bulunan 84 kart vardır. Grup lideri bu kartları ters çevirerek masaya koyar ve her grup üyesi 4 tane kart seçer. Seçtiği kartları istediği gibi masaya dizer ve seçtiği dört kartla bir hikâye yazmasını grup lideri talep eder. Bu oyunda bireyler hayal gücünü harekete geçirerek zihninde enteresan fikirler ile hikâyeler oluştururlar (Dixit hayalini anlat gelişim oyunu, 2012). Grup üyesi elindeki kartlarda bulunan resmi hikâyenin akışına uygun olarak kullanır.

Ürettiği bu fikirleri detaylandırarak hikâyeye farklı bir boyut kazandırır. Burada grup üyelerinin hikâyelerini sıra dışı düşünceler ile zenginleştirebileceği hatırlatılır. Bu etkinlik için verilen süre 40 dakikadır. Hikâyeler tamamlandıktan sonra akran öğretimi için grup üyeleri kendi hikâye kartlarını diğer grup üyeleri göreceği şekilde dizer ve hikâyesini okur. Akran öğretimi için 15 dakika zaman ayrılır. Herkesin fikirlerinin güzel olduğundan bahsedilir ve herkese teşekkür edilerek oturum tamamlanır.

Oturumdan sonra grup üyelerine ev ödevi verilir ve haftaya kadar ödevin yapılıp getirilmesi gerektiği hatırlatılır. Grup üyelerinin serbest zamanlarında yapılabilecekleri etkinlik öneri listesi dağıtılır.

DEĞERLENDİRME:

Bu oturumda grup üyelerinin seçtikleri kartları bir birleriyle ilişkili şekilde kullanıp bir hikâye oluşturması sağlandı. Grup üyelerinin bazıları yazı yazmaktan hoşlanmadıkları için hikâyelerini özensiz yazdıkları görüldü. Bu öğrenciler yazılarını sadece kendilerinin okuyacağı şekilde yazdıkları için grup lideri de dahil olmak üzere diğer grup üyelerinin okuması da mümkün olmadı. Böylece herkes kendi yazdığı hikâyesini, kendisi okuyarak sundu. Hikâyelerdeki farklı hayali düşünceler bütün grup üyeleri için öğretici olduğu gibi eğlenmelerini de sağladı. Oturum olumlu bir hava içerisinde sona erdi. (Bkz. EK-37: Oturuma ait örnek görsel)

ZENGİNLEŞTİRME (DETAYLANDIRMA) BOYUTU / EV ÖDEVİ

“Haydi Giydirelim (b) (EK-15)” etkinlik sayfası

“Tasarlama (b) (EK-16)” etkinlik sayfası

ZENGİNLEŞTİRME BOYUTU (DETAYLANDIRMA) / SERBEST ZAMAN ETKİNLİK ÖNERİ LİSTESİ

- 1- Bir çantaya çeşitli detaylandırmalar yaparak özel bir okul çantası tasarlayınız (Çelebi Öncü, 2015, s. 218).
- 2- Kumaş, kağıt, karton gibi nesnelere kullanarak kolaj (bir karton üzerine yapıştırılan çeşitli kumaş, kâğıt vb. parçalarıyla yapılan resim) çalışması yapınız (Ogurlu ve Kaya, 2015); (Kolaj nedir? Nasıl yapılır?, 2006).
- 3- Ahşaptan ya da camdan çeşitli nesnelere boyanarak ya da bu nesnelere

şekiller eklenerek farklı süslemeler yapıp bir dekor ürünü hazırlayınız.

- 4- Üç farklı kutuya veya kâseye mekân, karakter, hareket (eylem) içeren kelimeler yazarak bu kelimeler ayrı ayrı kutulara koyunuz. Daha sonra her kâsedan bir kelime seçerek elinizde bulunan üç kelimeye göre bir hikâye oluşturup o hikâyeyi zenginleştirerek anlatınız (Çelebi Öncü, 2015, s. 223).
- 5- Çeşitli takı materyallerini bir arada kullanıp farklı eklemeler yaparak sıra dışı takı tasarımları yapınız.
- 6- Bulduğunuz evdeki ders çalışma odasına (varsa) siz olsaydınız nasıl bir zenginleştirme yapardınız? Çiziniz.

17. OTURUM: AKICILIK, ESNEKLİK, ORJİNALLİK, ZENGİNLEŞTİRME (Pekiştirme Çalışması)

ETKİNLİK 17:	Ünlü Filmler (a)
AMAÇ:	Sözel ve şekilsel akıcılığı sağlayarak fikirler üretebilme Özgün fikirleri şekilsel ifadelerle çevirerek düşünce üretebilme Fikirlere farklı açıdan bakarak o fikirleri başka bir duruma dönüştürebilme Ürettiği özgün fikirleri detaylandırarak ona farklı bir boyut kazandırabilme
KAZANIM:	Sözel ve şekilsel akıcılığı sağlayarak fikirler üretebilir Özgün fikirleri şekilsel birimlere çevirerek düşünce üretebilir Fikirlere farklı açıdan bakarak o fikirleri başka bir duruma dönüştürebilir Ürettiği özgün fikirleri detaylandırarak ona farklı bir boyut kazandırabilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Ünlü Filmler (a) (EK-17), Boyalı kalemler, Kalem, Hikâye kartları (EK-18)
YÖNTEM:	Anlatma, Beyin Fırtınası, Sinektik (Analoji /Benzetme), Tartışma, Yapararak öğrenme, Gösterip-Sunma

SÜREÇ:

Etkinliğe başlamadan önce grup lideri sınıfa birkaç tane sıralı hikâye kartları ile gelir. Grup lideri bir hikâyenin temel kısımları olan giriş, gelişme, sonuç kısımlarından bahseder. Getirdiği sıralı hikâye kartlarını gösterir, bir öğrenci seçerek bu kartları doğru sıralamasını ister (Renzulli, Yaratıcılık 2, 2010, s. 17). “Ünlü Filmler (a)” etkinliği için bir peri masalı uydurmalarını ister. Daha sonra etkinlikte bulunan film şeritlerine şekillere çizerek bir masal kurgulamalarını ve bu masala bir başlık eklemelerini söyler. Gerektiği takdirde film şeritlerine eklemeler yaparak hikâyeyi uzatabileceklerinden bahseder. İstedikleri kadar detaylandırma yapabilecekleri ve sıra dışı fikirler üretebilecekleri üzerinde durur. Masallar üretilirken giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat etmeleri gerektiğine vurgu yapar. Daha sonra her grup üyesinin etkinlikte ürettiği masal çalışmasını sunması için söz hakkı tanınır. Böylece grup üyelerinin aynı etkinlikte farklı fikirleri görmeleri sağlanarak akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğretimi için 15 dakika zaman ayrılır. Herkesin fikirlerinin doğru ve güzel olduğundan bahsedilir. Bu etkinlik 40 dakika tamamlanır ve herkese teşekkür edilerek etkinlik tamamlanır.

DEĞERLENDİRME:

Bu oturumda grup üyeleri, hedeflenen yaratıcılık boyutlarını (akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme) bir arada kullanarak bu etkinliği tamamladı. Bu oturumda diğer oturumlarda olduğu gibi olumlu bir hava içerisinde tamamlandı. (Bkz. EK-38: Oturuma ait örnek görsel)

**18. OTURUM: AKICILIK, ESNEKLİK, ORİJİNALLİK,
ZENGİNLEŞTİRME (Pekiştirme Çalışması)****ETKİNLİK 18:**

Renkli Üç Boyutlu Materyal Etkinliği

AMAÇ:

Sözel ve şekilsel akıcılığı sağlayarak fikirler üretebilme
Özgün fikirleri şekilsel ifadelerle çevirerek düşünce üretebilme
Fikirlere farklı bir açıdan bakarak o fikirleri başka bir duruma dönüştürebilme

	Ürettiği özgün fikirleri detaylandırarak ona farklı bir boyut Kazandırabilme
KAZANIM:	Sözel ve şekilsel akıcılığı sağlayarak fikirler üretebilir Özgün fikirleri şekilsel birimlere çevirerek düşünce üretebilir Fikirleri farklı bir açıdan bakarak o fikirleri başka bir duruma dönüştürebilir Ürettiği özgün fikirleri detaylandırarak ona farklı bir boyut Kazandırabilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Renkli üç boyutlu materyaller, plastik bıçak, ıslak edu tip havlusu, tahta çubuklar
YÖNTEM:	Yaparak Öğrenme, Sinektik (Analoji / Benzetme), Gösterip-Sunma
SÜREÇ:	Öncelikle grup lideri Renkli üç boyutlu materyalleri 10. oturumda kullandıklarını hatırlatır ve grup üyelerinden hayal güçlerini kullanarak özgün olarak ortaya koymak istedikleri ürünleri düşünmelerini ister. Bu aşamada bir veya birden fazla ürün düşünebileceklerine değinir ve ürettikleri ürünlere detaylar ekleyerek bu ürünleri zenginleştirme yoluyla farklı bir boyuta dönüştürebileceğinden bahseder. Daha sonra her öğrencinin yapmış olduğu ürünü diğer arkadaşlarının görmesini ve o ürünlerin yakından incelemesini sağlar. Böylece aynı materyallerle herkesin farklı bir ürün ortaya koyduğu görülerek, akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğretimi için 10 dakika zaman ayrılır. Bu etkinlik toplamda 40 dakika sürer ve herkese teşekkür edilerek oturum tamamlanır.
DEĞERLENDİRME:	Grup üyeleri 10. oturumda bu materyalleri kullanmayı bildikleri için bu oturumda daha orijinal ve ayrıntıları olan ürünler tasarladı. Materyallere farklı şekiller vererek daha sıra dışı ürünler yaptıkları gözlemlendi. Yaratıcılık boyutlarını (akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme) bir arada kullanarak bu etkinliği tamamladı. Oturum olumlu bir atmosfer içerisinde sona erdi. (Bkz. EK-39:

Oturuma ait örnek görsel)

**19. OTURUM: AKICILIK, ESNEKLİK, ORJİNALLİK,
ZENGİNLEŞTİRME (Pekiştirme Çalışması)**

ETKİNLİK 19:	Gizli şekiller (a)
AMAÇ:	Sözel ve şekilsel akıcılığı sağlayarak fikirler üretebilme Özgün fikirleri şekilsel ifadelere çevirerek düşünce üretebilme Fikirlere farklı bir açıdan bakarak o fikirleri başka bir duruma dönüştürebilme Ürettiği özgün fikirleri detaylandırarak ona farklı bir boyut kazandırabilme
KAZANIM:	Sözel ve şekilsel akıcılığı sağlayarak fikirler üretebilir Özgün fikirleri şekilsel birimlere çevirerek düşünce üretebilir Fikirlere farklı bir açıdan bakarak o fikirleri başka bir duruma dönüştürebilir Ürettiği özgün fikirleri detaylandırarak ona farklı bir boyut kazandırabilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Gizli şekiller (a) (EK-19), Boyalı kalemler, Kalem
YÖNTEM:	Anlatma, Beyin Fırtınası, Tartışma, Sinektik (Analoji/Benzetme), Gösterip-Sunma

SÜREÇ:

Grup lideri tahtaya 8 rakamını yazar ve bu rakamı bir kardan adam şeklinde görünmesi için çizimler ve süslemeler yapar (yüz, düğme, kol, süpürge v.s). Çizilen bu resme başka neler yapılacağı ile ilgili beyin fırtınası yapılır (Renzulli, Yaratıcılık 4, 2010, s. 20). Bu örnek ile şekilleri çizimlerle saklamanın yollarını grup üyelerine göstererek orijinal ürünler ortaya çıkarma farkındalığını kazandırır. Grup lideri yapılacak bu etkinlikte grup üyelerinin verilen şekillere eklemeler yaparak, detaylandırarak, isterlerse birleştirerek farklı bir boyut kazandırmasını ister. Etkinlik sonunda grup üyeleri ortaya koymuş oldukları çalışmalarını birbirlerine gösterip sunarak akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğrenimi için 15 dakika zaman ayrılır. Herkesin fikirlerinin güzel olduğundan bahsedilir ve oturum 40 dakikada tamamlanır.

DEĞERLENDİRME:

Grup üyeleri bu oturumda yaratıcılık boyutlarını (akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme) bir arada kullanarak bu etkinliği tamamladı. Olumlu bir hava içerisinde oturum sonlandırıldı. (Bkz. EK-40: Oturuma ait örnek görsel)

20. OTURUM: AKICILIK, ESNEKLİK, ORİJİNALLİK, ZENGİNLEŞTİRME (Pekiştirme Çalışması)	
ETKİNLİK 19:	Farklı Şekillerle Modeller Üretme Etkinliği
AMAÇ:	Sözel ve şekilsel akıcılığı sağlayarak fikirler üretebilme Özgün fikirleri şekilsel ifadelerle çevirerek düşünce üretebilme Fikirleri farklı bir açıdan bakarak o fikirleri başka bir duruma dönüştürebilme Ürettiği özgün fikirleri detaylandırarak ona farklı bir boyut kazandırabilme
KAZANIM:	Sözel ve şekilsel akıcılığı sağlayarak fikirler üretebilir Özgün fikirleri şekilsel birimlere çevirerek düşünce üretebilir Fikirleri farklı bir açıdan bakarak o fikirleri başka bir duruma dönüştürebilir Ürettiği özgün fikirleri detaylandırarak ona farklı bir boyut kazandırabilir
SÜRE:	40 Dakika
MATERYAL:	Farklı ve renkli şekiller
YÖNTEM:	Anlatma, Yapararak öğrenme, Tartışma, Sineklik (Analoji / Benzetme), Gösterip-Sunma

SÜREÇ:

Grup lideri farklı ve renkli şekillerin bulunduğu materyalleri tanıtır. Daha sonra grup üyelerinden karışık halde bulunan bu şekilleri kullanarak farklı şekiller ortaya koymalarını ister. Hayal güçlerini kullanarak istedikleri kadar farklı şekiller yapabileceklerini söyler. Yaptıkları şekillerin kimsenin aklına gelmeyecek ve ayrıntıları olabilecek şekiller olmasını hatırlatır. Şekilleri istedikleri şekilde kullanabileceklerini söyler (Mandala, 2014). Daha sonra yapmış oldukları şekilleri grup üyelerine göstermelerini ister. Aynı materyallerle herkesin farklı ürün ortaya koyduğu görülerek, akran öğretimi gerçekleşmiş olur. Akran öğretimi için 10 dakika zaman ayrılır. Oturum 40 dakikada tamamlanır ve ortaya çıkarılan çalışmalar için herkese teşekkür edilir.

DEĞERLENDİRME:

Grup üyeleri bu oturumda karışık halde bulunan şekilleri seçerken istedikleri parçayı bulamadıklarında zaman zaman öfke yaşadıkları gözlemlendi. Grup üyeleri bu oturumda yaratıcılık boyutlarını (akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme) bir arada kullanarak bu etkinliği tamamladı. Olumlu bir hava içerisinde oturum tamamlandı. (Bkz. EK-41: Oturuma ait örnek görsel)

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu çalışma kapsamında toplanan veriler kontrol ve deney grubu olmak üzere toplam 16 birey üzerinde elde edilmiştir. Bu verilerin analizi yapılırken örneklem sayısı 30'dan küçük olduğu için non-parametrik tekniklerden MANN-Whitney U ve Wilcoxon Z analizleri uygulanmıştır.

Çalışma gruplarından elde edilen verilerin MANN-Whitney U ve Wilcoxon Z testleri ile karşılaştırmaları aşağıda yer almaktadır.

Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı'nın uygulandığı deney grubunun yaratıcı düşünme ön test puan ortalamaları, kontrol grubunun yaratıcı düşünme ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmaması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen testlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 4-1'de açıklanmıştır.

Tablo 4-1: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitimden Önce Torrance Yaratıcı Düşünme Test Puanlarının MANN-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney Grubu	8	6,25	50,00	14,000	0,057
Kontrol Grubu	8	10,75	86,00		
Toplam	16				

Tablo 4-1 incelendiğinde eğitimden önce deney ve kontrol gruplarının Torrance yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=14,000$; $p>0,05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunun Torrance yaratıcı düşünme puanları eğitimden önce yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı'nın uygulandığı deney grubunun yaratıcı düşünme son test puan ortalamaları, kontrol grubunun yaratıcı düşünme son test puan ortalamalarından yüksek olması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen testlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 4-2'de açıklanmıştır.

Tablo 4-2: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitimden Sonra Torrance Yaratıcı Düşünme Test Puanlarının MANN-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney Grubu	8	11,06	88,50	11,500	0,028
Kontrol Grubu	8	5,94	47,50		
Toplam	16				

Tablo 4-2’de incelendiğinde eğitimden sonra deney ve kontrol gruplarının Torrance yaratıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur (U=11,500; p<0,05). Deney ve kontrol grubunun ön test Torrance yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark bulunamadığından hareketle eğitimden sonra çıkan gruplar arası anlamlı farkın eğitim ile kazanıldığını söylemek mümkündür.

Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı’nın uygulandığı kontrol grubunun yaratıcı düşünme son test puan ortalamaları ile kontrol grubunun ön test yaratıcı düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmaması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen testlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 4-3’de açıklanmıştır.

Tablo 4-3: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitimden Önce ve Sonra Yaratıcı Düşünme Test Puanlarının Wilcoxon Z Testi ile Karşılaştırılması

Sontest –Öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	2	5,25	10,50	-0,595	0,552
Pozitif Sıra	5	3,50	17,50		
Eşit	1				
Toplam	8				

Tablo 4-3’te görüldüğü gibi kontrol grubunun eğitimden önce ve sonraki Torrance yaratıcı düşünme puanlarının Wilcoxon-Z testi ile karşılaştırılması

sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan analizde anlamlı bir fark bulunmaması müfredattaki günlük uygulanan eğitim programının kontrol grubunun yaratıcılık beceri puanları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı'nın uygulandığı deney grubunun yaratıcı düşünme son test puan ortalamaları, deney grubunun ön test yaratıcı düşünme puan ortalamalarından yüksek olması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen testlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 4-4'de açıklanmıştır.

Tablo 4-4: Deney Grubundaki Öğrencilerin Eğitimden Önce ve Sonra Yaratıcı Düşünme Test Puanlarının Wilcoxon Z Testi ile Karşılaştırılması

Sontest –Öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,521	0,012
Pozitif Sıra	8	4,50	36,00		
Eşit	0				
Toplam	8				

Tablo 4-4'te görüldüğü gibi deney grubunun eğitimden önce ve sonraki Torrance yaratıcı düşünme puanlarının Wilcoxon-Z testi ile karşılaştırılması sonuçlarına göre 0,012 düzeyinde son-test lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test lehinde bulunan bu anlamlı farkın uygulanan eğitim programı ile kazanıldığı görülmektedir.

Aşağıda çalışma grubuna ait öğrencilerin ailelerinin demografik bilgilerinin frekans ve yüzde dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 4-5: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Anne Meslek Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Anne meslek	f	%
Devlet memuru	8	50,0
Ev hanımı –çalışmıyor	6	37,5
Özel sektör	2	12,5
Toplam	16	100,0

Tablo 4-6: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Meslek Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Baba meslek	f	%
Devlet memuru	7	43,8
Özel sektör	9	56,3
Toplam	16	100,0

Tablo 4-5 ve Tablo 4-6'ya bakıldığında çalışma grubunda bulunan öğrencilerin annelerinin %50'si devlet memuru, %37,5'i ev hanımı olup çalışmayan ve %12,5'i ise özel sektörde çalışmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin babaları ise; %43,8'i devlet memuru, %56,3'ü ise özel sektörde çalışmaktadır.

Tablo 4-7: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Anne Çalışma Zaman Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Anne çalışma	f	%
Çalışmıyor	6	37,5
Tam zamanlı	7	43,8
Yarı zamanlı	3	18,8
Toplam	16	100,0

Tablo 4-8: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Çalışma Zaman Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Baba çalışma	F	%
Tam zamanlı	16	100,0

Tablo 4-7 ve Tablo 4-8'e bakıldığında çalışma grubundaki çocukların annelerinin %37,5'i çalışmıyor, %43,8'i tam zamanlı olarak, %18,8 yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. Bu öğrencilerin babalarının tümü (%100) tam zamanlı olarak çalışmaktadır.

Tablo 4-9: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Anne Medeni Durum Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Anne medeni durumu	F	%
Boşanmış	2	12,5
Evli	14	87,5
Toplam	16	100,0

Tablo 4-10: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Medeni Durum Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Babanın medeni durumu	F	%
Evli	16	100,0

Tablo 4-9 ve Tablo 4-10'a bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin anneleri %12,5'i boşanmış olup % 87,5'i evlidir. Öğrencilerin babalarının tümü (%100) evlidir.

Tablo 4-11: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Bilgileri Frekans ve Yüzde Dağılımları

Anne eğitim seviyesi	f	%
İlkokul mezunu	2	12,5
Lise mezunu	4	25,0
Uzmanlık derecesi var	2	12,5
Üniversite mezunu	8	50,0
Toplam	16	100,0

Tablo 4-12: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Bilgileri Frekans ve Yüzde Dağılımları

Baba eğitim seviyesi	f	%
Lise mezunu	5	31,3
Uzmanlık derecesi var	1	6,3
Üniversite mezunu	10	62,5
Toplam	16	100,0

Tablo 4-11 ve Tablo 4-12’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesi; %12,5’i ilkokul mezunu, %25,0’i lise mezunu, %12,5’inin uzmanlık derecesi bulunarak mezun , %50’si üniversite mezunudur. Bu öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi ise; %31,3’ü lise mezunu, %6,3’ü uzmanlık derecesi bulunan mezun,%62,5’i üniversite mezunudur.

Tablo 4-13: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Aile Toplam Gelir Bilgileri Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ailenin toplam geliri/Aylık	f	%
2000TL-altı	5	31,3
3000TL-4000TL	4	25,0
4000TL-5000TL	4	25,0
5000TL-üzeri	3	18,8
Toplam	16	100,0

Tablo 4-13’de görüldüğü gibi ailenin toplam gelirinde 5 kişinin yani %31,3’ünün aylık toplam geliri 2000TL-altı, 4 kişinin yani %25,0’nin aylık geliri toplam 3000TL-4000TL arasında, 4 kişinin yani %25,0’nin aylık geliri 4000TL-5000TL arasında, 3 kişinin yani %18,8’nin toplam aylık geliri 5000TL-üzeridir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇ

Bu araştırma kapsamında ilkokul dönemi üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerini geliştirmek ve desteklemek için “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” geliştirilmiş ve bu eğitim programının öğrencilerin yaratıcılık potansiyelleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışma 8’i deney grubu, 8’i kontrol grubu olmak üzere 3. sınıf üstün yetenekli 16 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı”na deney grubundan 8 öğrenci katılmıştır. 20 oturum olarak gerçekleştirilen eğitim programında deney grubundaki bireylerin yaratıcılık potansiyellerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak “Raven Standart Progresif Matris Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel A Formu Testi” uygulanmıştır. “Raven Standart Progresif Matris Testi” ile ortaya çıkan sonuçlar ele alınarak zekâ seviyeleri birbirine yakın olan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” deney grubuna uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına “Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel A Formu Testi” son test olarak uygulanmıştır. Verilerin çözümü için SPSS (Statistical Package Social Sciences) 16.0 sürümü kullanılarak toplanan veriler analiz edilmiştir. Grup sayıları 30’dan küçük olduğu için Mann Whitney-U ve Wilcoxon-Z testleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Elde edilen analiz sonucunda deney grubundaki öğrencilerin “Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel A Formu Testi”nde yaratıcı düşünce öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu sonuç göz önüne alındığında “Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı”nın ilkokul 3. Sınıf üstün yetenekli çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan önemli unsurlardan birinin yaratıcı eğitim programlarının olduğu açıklanmıştır (Mellou, 1996). Literatürde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik

gerçekleştirilen çalışmalar dikkate alındığında ortaya çıkan sonuç ile bu tez çalışması kapsamında elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir:

Sözer Çapan (2014)'da yaptığı araştırmasında; beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan okul öncesi eğitim programının 5 yaş çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde etkisi araştırıldığında deney grubu son test ve ön testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani uygulanan program yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

Sungur (1988)'da yaptığı araştırmasında; yaratıcı sorun çözme programı hazırlayarak üniversite öğrencilerine uygulamıştır. Bu program ile öğrencilerin yaratıcı sorun çözme becerisinin ne kadar geliştirildiği analiz edilmiştir. Deney grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaratıcı sorun çözme programının yaratıcı sorun çözme becerisinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Dere (2014)'de yaptığı araştırmasında; anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisi araştırıldığında deney grubu ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarının gelişimine olumlu etkisi olmuştur.

Taş (2017)'da yaptığı araştırmasında çocuklar için felsefe eğitim programı hazırlayarak bu programın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılığına etkisini araştırmıştır. Bu program sonrası deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile hazırlanan programın çocukların yaratıcılığına olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

İstatistik analiz sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin "Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel A Formu Testi"nde yaratıcı düşünce öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. "Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı"nın uygulanmadığı kontrol grubunun yaratıcılık becerilerinde bir farklılığın olmadığı programın kontrol grubuna uygulanmadığını göstermektedir.

Yapılan analizlerde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel A Formu Testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İstatistik verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bütün veriler incelendiğinde” Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” ilkokul 3.sınıf üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme potansiyellerini geliştirme açısından etkili olduğu görülmüştür.

5.2.ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında hazırlanan ”Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” sadece ilkokul dönemi 3. Sınıf üstün yetenekli öğrencilere uygulanmıştır. Bu program her kademedeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanabilir.

”Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” sadece üstün yetenekli çocuklara uygulanmıştır. Bu programı normal zekâyâ sahip öğrencilerde uygulanıp yaratıcı düşünme potansiyelleri geliştirilebilir.

”Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” sadece ilkokul dönem çocuklarına değil okulöncesi, ortaokul, lise gibi eğitim kademelerine yaratıcılık potansiyeli gelişim programı olarak uygulanabilir.

”Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” Malatya’da ilkokula devam eden üstün yetenekli 3. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Başka araştırmalarda farklı bölgede yaşayan öğrencilere ve farklı kademelerde bulunan öğrencilere uygulanabilir.

Bu araştırmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında ” Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” haftada 2 gün ve her gün iki oturum şeklinde olmak üzere toplamda 5 hafta sürmüştür. Ancak bu program bir yılı kapsayacak şekilde ve her gün bir saat uygulanacak şekilde içeriği genişletilerek geliştirilebilir.

”Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı” kapsamında 20 oturum olarak gerçekleştirilen programın oyun oturumlarına ayrılan vakit 40 dakikadan fazla olabilir.

”Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı”nı uygulayacak okullar oturumlarda ortaya çıkarılan ürünleri yılsonu yaratıcı etkinlikler sergisi başlığı altında okuldaki velilerin ve öğrencilerinde davetli olduğu bir sergide sunabilir.

Ülkemizde, yaratıcılık potansiyelinin gelişimine yönelik hazırlanan programlar nadiren bulunmaktadır bu konu ile ilgili araştırmaların sayısı artırılabilir.

Hazırlanan programların verimli olmasının yanında onların öğrenciler üzerinde etkili olmasında öğretmenlerin yeterliliği önem arz etmektedir. Bunun için üniversitelerde bulunan konu ile alakalı akademisyenlere ve çeşitli okullarda görev yapan öğretmenlere ”Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı”nın ve buna benzer programların farkındalığını oluşturmak için bir eğitim programı hazırlanabilir.

Okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerinin gelişimi için onları desteklemelerinde farkındalık oluşturmak adına velilere sunumlar yapabilir.

Üniversitelerin bünyesinde bulunan eğitim fakültesi öğrencilerine “Yaratıcı Düşünce” başlığı altında dersler konulabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S., ve Emir, S. (2007). Zekâ-Liderlik İlişkisi: Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi*, 189-201.
- Akademi eğitim. (2014, 09 Kasım). *Scamper tekniği*. Erişim tarihi: 09 Ocak 2017, <http://akademiegitimdanismanlik.com.tr>
- Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akkuş Sevigen, F. (2013, 09). *Oyun temelli matematik eğitim programının çocuğun matematik gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, E. (2014). *Matematik alanında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bazı değişkenler açısından veri madenciliği ile belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Albayrak, G. (2013). *Psiko-eğitim programı ile psikodramanın, üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarına etkisinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Alder, H. (2004). *Yaratıcı zekâ*. (M. Zaman, ve C. Avşar, Çev.) İstanbul: Hayat Yayınevi.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitim* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aslan, A. E. (1994). *Yaratıcı düşünceli bireyin psikolojik ihtiyaçları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, E. (2001a). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19-40.
- Aslan, E. A. (2001b). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, II* (16), 15.
- Ataç ile neler yapılır. (2010, 13 Eylül). *Bir annenin buldukları*. Erişim tarihi: 22 Aralık 2017, <https://biranneninbulduklari.wordpress.com/2010/09/13/atac-ile-neler-yapilir>
- Ataç, F. (1991). *İnsan yaşamda psikolojik gelişim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ataman, A. (2015). Sunuş. S. Daniels, ve D. B. Peters içinde, *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek* (F. Kaya, ve Ü. Ogurlu, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atkıncı, H. (2001). *İlköğretim birinci kademe eğitim programlarının yaratıcı düşünmenin gelişmesine etkiler* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Avcı, G. (2015). *Üstün yetenekliler eğitim programları değerlendirmeleri öğrenci formunun (ÜYEP-DÖF) revize edilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı, N., ve Ersoy, Ö. (2004). *Özel eğitim*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Ayvaz, Ü. (2015). Yaratıcılık ve üstün zekâlılığın birleşmesi. B. Clark içinde, *Üstün zekâlı olarak büyümek* (s. 126-127). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baaren, R. B., Dijksterhuis, A., ve Ritter, S. M. (2012). "Creativity: The role of unconscious processes in idea generation and idea selection". *Thinking skills and creativity*. 7, 21-27.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bagav, M. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerde öğrenme stilleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bağlı, M. T. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 37 (2), 137-169.
- Bakaç, E. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Bender, M. T. (2013). *Duyguların izinde sanatsal yaratma*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Berrueco, L., ve Garaigordobil, M. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spain Journal of Psychology*, 14 (2), 608-618.
- Bez çanta tasarla. (2016, 21 Haziran). *Bas kolay.com*. Erişim tarihi: 2 Ağustos 2017, <https://www.baskolay.com/bez-canta-tasarla> adresinden alındı
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of changes in creativity scores in preschool and junior school children. *Procedia social and behavioral sciences*, 358-362.
- Boz, İ. (2014). *İlkokul 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Broinowski, I. (2002, 9 Mayıs). *Toward creativity in early childhood education*. Erişim tarihi: 20 Haziran 2016, <http://www.library.unisa.edu.au> adresinden alındı
- Brown, N. W. (1998). *Psychoeducational Groups*. USA: Taylor-Francis.
- Budak, İ. (2007). *Matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemede bir mode* (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bulut, D. (2015). *Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrenciler yaratıcılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, Y. (2014). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık açısından kendilerini değerlendirmeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Cevher, A. H. (2015). *Sekizinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin anormalik durumlara odaklı argümantasyon (dayanaklandırma) sürecinin bilimsel yaratıcılık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ceylan, E. (2008). *Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Chien, C., ve Hui, A. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perception in three chinese societies, thinking skills and creativity.
- Craft, A., Mc Connon, L., ve Matthews, A. (2012). Child-Initiated play and professional creativity: Enabling four-year- olds' possibility thinking. *Thinking skills and creativity*, 7 (1), 48-61.
- Çağdaş, A., ve Yıldız, F. Ü. (2003). Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının bilişsel gelişimine olan etkileri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (10), 319-320.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili içinde, *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Çavuş, M. F. (2006). *İşletmelerde personel güçlendirme uygulamalarının örgütsel yaratıcılık ve yenilikçiliğe etkileri üzerine imalat sanayinde bir uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi Öncü, E. (2015). Bireysel yaratıcılığı geliştirici etkinlikler ve okul öncesinde yaratıcı uygulamalar. E. Çelebi Öncü içinde, *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu. *YTÜ Sanat ve Tasarım Fakültesi (SANTAS) Üniversite ve Toplum Dergisi, II* (1), 2-4.
- Çetin, Z. (2015). Yaratıcılığın gelişimi. E. Çelebi Öncü içinde, *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (s. 82-96). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 24-32.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve M. E. Bilgili içinde, *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 233-241). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, G. A. (2003). Identifying creative students, teaching for creative growth. N. Colangelo, ve G. A. Davis içinde, *Handbook of gifted education* (s. 311-322). Amerika Birleşik Devletleri.

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups For Children and Adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.

Demir, S. (2014). *Bilimsel tartışma ve araştırmaya dayalı tasarlanan laboratuvar programının, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, Ş., ve Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1 (1), 61-76.

Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dixit hayalini anlat gelişim oyunu. (2012, 11 Şubat). *n11.com*. Erişim tarihi: 5 Aralık 2016, <https://urun.n11.com/egitici-oyunlar/dixit-hayalini-anlat-gelisim-oyunu>

Doğan Temur, Ö. (2001). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik erişilimine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .

Edu Play. (2014, 12 Temmuz). Erişim tarihi: 04 Ekim 2017, <http://www.eduplay.com.tr/> adresinden alındı

- Edwards, L. C. (2006). The creative arts a process approach for teachers and children. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Egemen, A., Akil, İ., ve Yılmaz, Ö. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Tıp Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 39-42.
- Eğrikülah, O. (2008). *Yetişkin örneklerde kullanılan bireysel zekâ testlerinin sözel performans "muhakeme" alt alanının madde havuzunun oluşturulması ve incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elibol, F. (2010). Yaratıcılığın gelişimi. E. Çelebi Öncü içinde, *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (s. 192-202). Ankara: Pegem A.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, T. (2003). *Bilişsel değerlendirme sistemi (Cognitive Assessment System- CAS) beş yaş çocuklar üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, T. (2004a). Çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Pass teorisi ve bilişsel değerlendirme sistemi (CAS). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), 223-245.
- Ergin, T. (2004b). Özel öğrenme güçlüğü olan üstün çocukların (Gdl) değerlendirilmesinde yeni bir bilişsel yaklaşım: Pass teorisi. A. Kulaksızoğlu, A. E.Bilgili, ve M. R. Şirin içinde, *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* (s. 215-228). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Eripek, S., Özsoy, Y., ve Özyürek, M. (2001). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Eroğlu, M. (2014). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. 169-186. United Kingdom: Chambridge University Press.
- Giannakos, M. N. (2013). Enjoy and learn with educational games: Examining factors affecting learning performance. *Computers ve Education içinde*(Cilt 68, s. 429-439).
- Göz alıcı 18 örnekle, kağıt sanatı quilling nedir? (2015, 29 Ocak).
Onedio,Erişim tarihi: 21 Ekim 2017,
<https://onedio.com/haber/quilling-sanati-nin-turkiye-deki-basarili-temsilcisi-aysun-karasu-dan-birbirinden-guzel-20-calisma-778187>
- Guilford, J. P. (1959). *Creativity and its cultivation*. New York.
- Guilford, J. P. (1976). *Traits of creativity*. P.E. Vernon (Ed). *Creativity içinde* (s.167-188). Harmondsworth: Penguin.
- Güçray, S. S., Çekici, F., ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 5 (1), 134-153.
- Güntürkün, E. (2009). *Yapı oyuncakların tarihsel ve yapısal gelişimi (Lego örneği ile)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

- Ilgaz, E. (2014). *Eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının 60-72 aylık çocukların duygu kavramlarını kazanmaları üzerinde etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kahveci, N. G. (2015). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Kapla oyunu. (2014, 4 Eylül). *Üstün zekâlılar enstitüsü*. Erişim tarihi: 10 Mayıs 2016, <http://www.ustunzekalilar.com/Kapla-280-lik-Ahsap-Tasarim-Oyunu>
- Kaplan Sayı, A., ve Tanık, H. (2014, 22 Aralık). *Yaratıcı düşünme okulu kitapçığı*. Erişim tarihi: 11 Haziran 2017, cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/belgeler/yaratici_dusunme.pdf
- Kaplan, A. (2008). *Raven'in ilerleyen matrisler plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerinin etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karabulut, R. (2010, Ocak). *Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimin tarihi süreci* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Karacabey, M. F. (2011). *Özel ve resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Karadağ, F. (2015). *Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekâlı çocukların belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş Öztürk, S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, F. (2015). *Üstün zekâlı öğrenciler kimlerdir? C. Barbara içinde, Üstün zekâlı olarak büyümek*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaytez, N. (2015). *Beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarına "Scamper Eğitim Programı"nın etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kenç, F. (2001). *Anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve uygulamaları konusundaki görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Konucu, E. (2016, 4 Nisan). *Atık malzemelerden neler yapılabilir*. Erişim tarihi. 04 Ekim 2017, <http://www.ezgikonucu.com/dekorasyon/atik-maddelerden-neler-yapilir>
- Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kozbelt, A. (2011). *Theories of creativity*. Brooklyn: Elsevier.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leana Taşcılar, M., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E., ve Camcı Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1 (21), 31-45.
- Leana Taşcılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model Önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 118-136.
- Leana, M. Z. (2005). *Üstün zekâlı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Makedo kit for one. (2011, 11 Kasım). *İndi oyuncak*. Erişim tarihi: 12 Ekim 2016, <http://inditoys.com/marka.php?kategori=2veindi=MAKEDO>

- Mandala. (2014, 12 Ocak). *Data mental*. Erişim tarihi: 22 Mayıs 2017, <http://www.datamarket.com.tr/mandala>
- MEB. (1991). *I.Özel eğitim konseyi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2013). *Özel (Üstün) yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş etkinlik örnekleri (İlkokullar)*. Erişim tarihi: 22 Ekim 2016. [meb_iys_dosyalar, https://orgm.meb.gov.tr](https://orgm.meb.gov.tr)
- Melek, C. G. (2014). *English education with serious games* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mellou, E. (1996). *Can creativity be nurtured in young children? Early child development and care*, 119 (1), 119-130.
- Michalko, M. (2016). *Yaratıcı dehanın sırları* (1.baskı). (Z. Abant, Çev.) İstanbul: Koridor Yayınları.
- Nacar, S. (2015). *2005-2014 yılları arasında üstün yeteneklilerin matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ogurlu, Ü. (2015). *Üstün zekâlı ve yetenekliler eğitimi için etkili programların genişletilmesi*. B. Clark içinde, *Üstün zekâlı olarak büyümek* (F. Kaya, ve Ü. Ogurlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ogurlu, Ü., ve Kaya, F. (2015). *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

- Okul öncesi dönemde yaratıcı dramanın hedefleri. (2009, 2 Şubat). *Yaratıcı drama*. Erişim tarihi: 12 Mayıs 2016, <http://yaratıcı-drama.blogspot.com.tr/2009/02/okul-oncesi-donemde-yaratc-dramann.html>
- Oyun hamuru-kürdan ve yaratıcılık. (2000). *Önce okul öncesi*. Erişim tarihi: 17 Mart 2017, <http://www.onceokuloncesi.com/proje-grup-etkinlikleri/oyun-hamuru-kurdan-ve-yaraticilik>
- Ömeroğlu, E., ve Turla, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik kaynaklar* (3.baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, N. N. (2013). *ÜYEP’ başvuran öğrencilerin bilimsel yaratıcılık bileşenlerindeki cinsiyet farklılıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgüler, N. (2009). *7-12 yaş arası üstün yetenekli çocukların eğitimi ve bir yöntem önerisi (İstanbul ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgülven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öznacar, M. D., ve Bildiren, A. (2012). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2001). Yaratıcılık ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* , 158-162.

Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Play And Learn. (tarih yok). *Play And Learn*. Erişim tarihi: 12 Aralık 2016, <http://www.paloyuncak.com>

Renzulli, J. S. (2010). *Yaratıcılık 1*. İstanbul: Üze Yayınları.

Renzulli, J. S. (2010). *Yaratıcılık 2*. İstanbul: Üze Yayınları.

Renzulli, J. S. (2010). *Yaratıcılık 3*. İstanbul: Üze Yayınları.

Renzulli, J. S. (2010). *Yaratıcılık 4*. İstanbul: Üze Yayınları.

Renzulli, J. S. (2010). *Yaratıcılık 5*. İstanbul: Üze Yayınları.

Ronning, R. v. (1989). *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.

Rory's Story Cubes. (tarih yok). *Mucit panda*. Erişim tarihi: 21 Haziran 2017, <https://www.mucitpanda.com/rorys-story-cubes-rorynin-hikâye-kupleri-rorys-story-cubes>

Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize Yayınları.

Sak, U. (2016). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi* (2.baskı). Ankara: Vize Yayınları.

Scrabble Nasıl Oynanır? (2002, 5 Kasım). Erişim tarihi:12 Haziran 2016, <http://www.isa-sari.com/scrabble-nasil-oynanir-kurallar-ve-taktikler>

- Sıdar, R. (2011). *Bilim sanat merkezinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarının problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Singer, D. G., ve Singer, J. L. (1998). *Çocuklarda yaratıcılığın gelişimi*. (N. Cihanşümul, Çev.) İstanbul: Gendaş A.Ş Yayın.
- Sözer Çapan, A. (2014). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Starko, A. J. (1999). Problem finding: A key to creative productivity. In A. S. Fishkin, B. Cramond, and P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth* (pp. 75–96). Cresskill, NJ: Hampton.
- Sungur, N. (1988). *Yaratıcı sorun çözme programının etkililiği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sürücü, Ş. (2013). *Üstün yeteneklilerin psikolojik belirtileri, stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

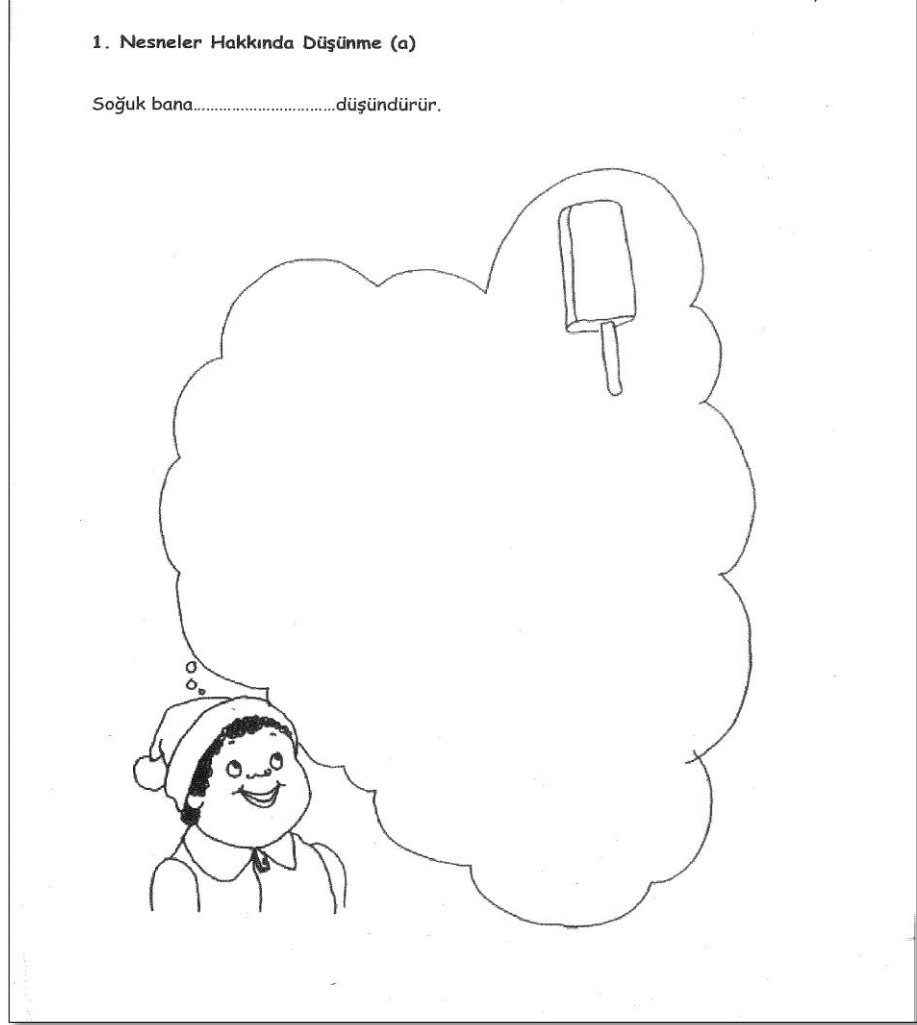
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tanju, E. H. (2010). Yaratıcı düşünce kuram ve yaklaşımları. E. (Ed.) Çelebi Öncü içinde, *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (s. 18-43). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tedik, G. (2013). *İlkokul 4.sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tekbaş, D. (2004). *Kaynaştırma ortamında üstün zekâlı çocuğa uygulanan zenginleştirme programı hakkında örnek olay incelemesi ve programın etkililiğine ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topuz, B. (2015). *Yaratıcılık eğitimi ve kimlik oluşumunda oyuncak: Çocukta yaratıcı performans ve inşacı-eklemeci oyun yöntemi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Torrance, E. P. (1964). *Education and creativity*. Calvin W. Taylor (Ed.), *Creativity: Progress and potential içinde* (s. 50-90). Amerika Birleşik Devletleri: Mcgraw-Hill Book Company.
- Torrance, P. E. (1972). *Torrance tests of creative thinking: Directions manual and scoring guide*. Figural test, Booklet: A Princeton, N J. : Personnel, Inc.
- Torrance, P. E. (1974). *Torrance test of creative thinking, verbal tests forms A and B (figural AveB)*,:Scholastic service inc.II, Bensenville.

- Tunalı, S. (2007). *Somut işlem dönemi üstün ve normal zekâlı çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi ve Raven standart ilerleyen matrisler testinin 8-9 yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenilirlik, ön norm çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turaşlı Kuru, N. (2010). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E. Çelebi Öncü içinde, *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (s. 1-15). Ankara: Pegem A.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 95-109.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yavuz Yavuzer, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınlar.
- Yavuz Yılmaz, B. (2012). *Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 7-11 yaş üstün yetenekli çocuklara verilecek sanat eğitiminin niteliği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfın çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, İ. (2016, 02). *Oyunlaştırma temelli "Öğretim ilke ve yöntemleri" dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Yıldız, F. Ü. (2000). *Deneyisel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, V. (2007). *Farklı düşünme etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yılmaz Atik, Ş. (2007). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yüksel Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zaroğlu, L. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

EKLER

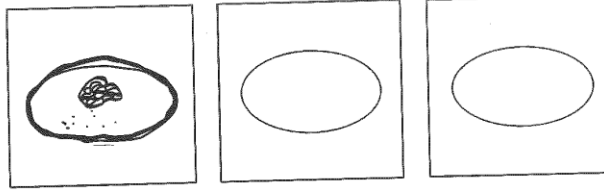
EK-1: Nesnelere hakkında düşünme (a), (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010, s. 7).



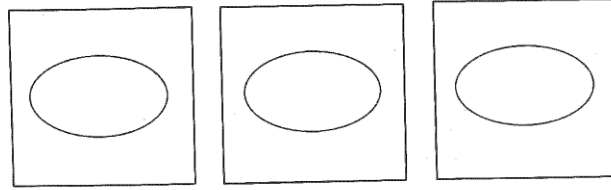
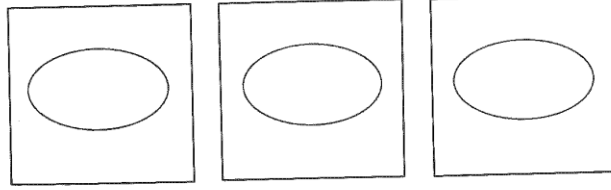
EK-2: Şekil Tamamlama (a), (Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010, s. 42).

12. Şekil Tamamlama (a)

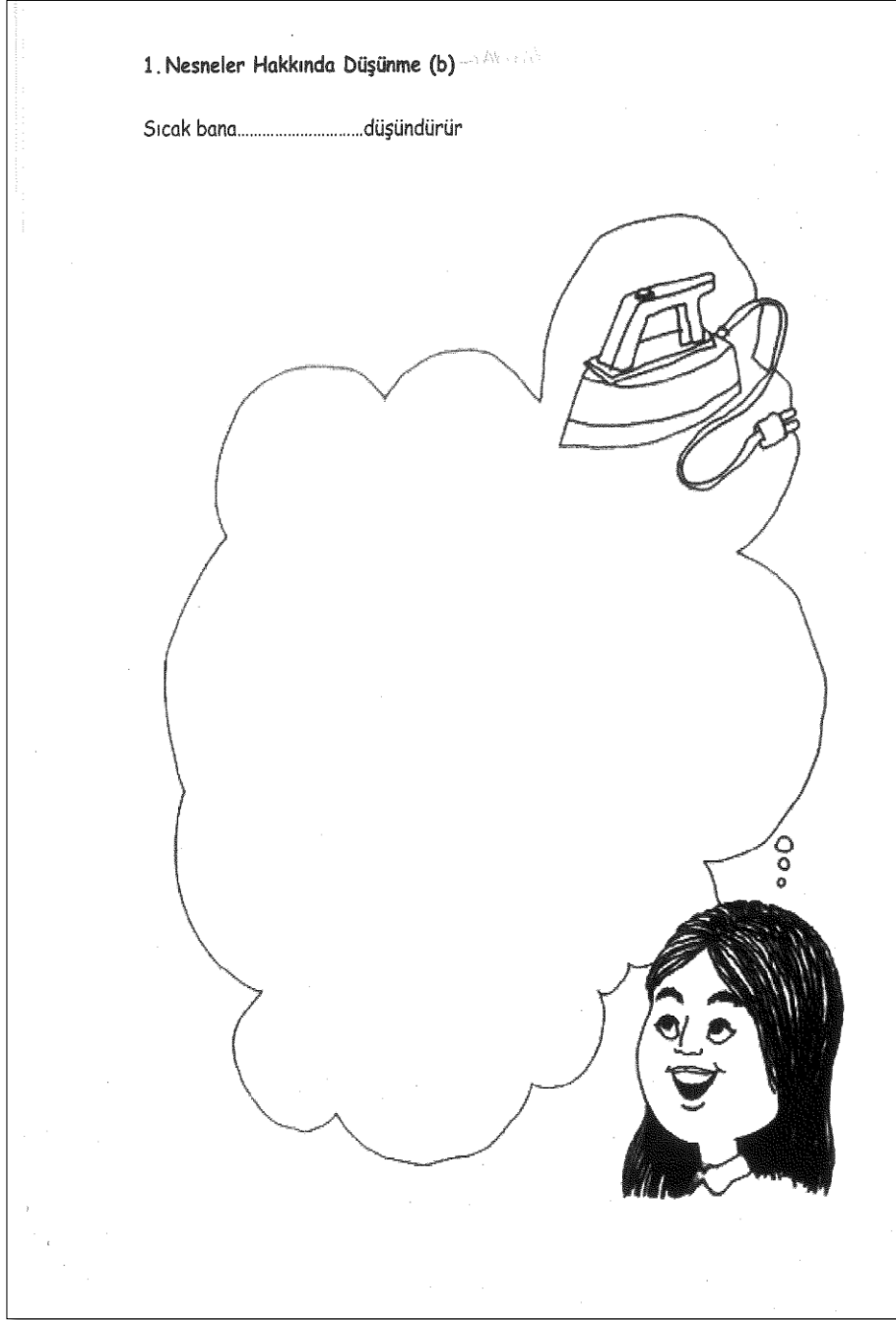
Kutulardaki şekli kullanarak, çizebildiğiniz kadar çok resim çizin.
Resimlere başlık koymayı unutmayın. İlginç ve sıra dışı fikirler üretmeye çalışın.



Başlık Bademli Başlık _____
Kurabiye _____



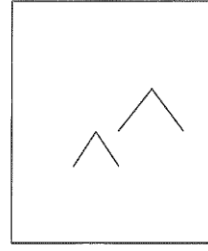
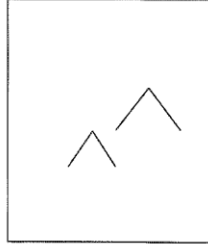
EK-3: Nesnelere Hakkında Düşünme (b), (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010, s. 8).



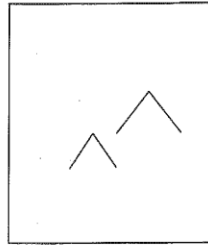
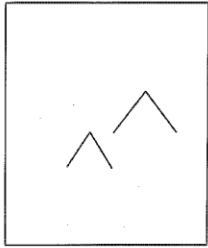
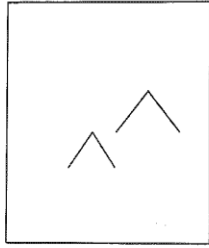
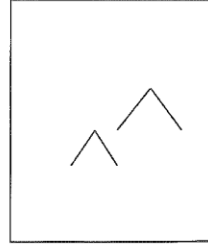
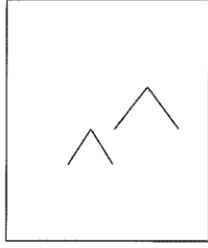
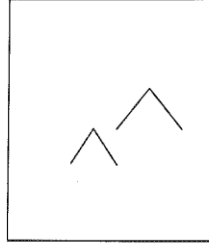
EK-4: Şekil Tamamlama (b), (Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010, s. 43).

12. Şekil Tamamlama (b)

Kutulardaki şekli kullanarak çizebildiğiniz kadar çok resim çizin. Resimlere başlık koymayı unutmayın. İlginç ve sıra dışı fikirler üretmeye çalışın.



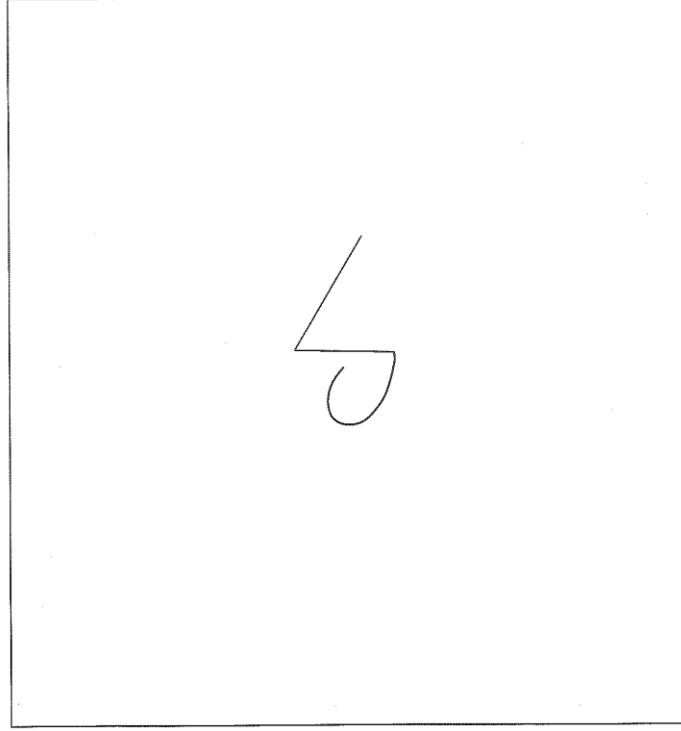
Başlık _____ Mantar _____ Başlık _____



EK-5: Karalayalım (a), (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010, s. 36).

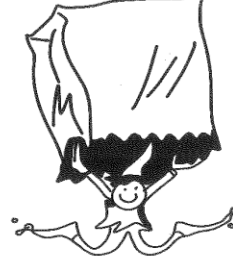
7. Karalayalım (a)

Verilen şekli kullanarak yeni bir resim çizin. Resminize isim veya başlık verin.



14. Alternatif Kullanım (a)

Bazı eşyalarımızı kendi kullanım alanları dışında farklı amaçlar için de kullanırız. Aşağıda verilen nesnelere sıra dışı ve ilginç nasıl kullanabileceğini düşün. Uygulaması zor veya aptalca olduğunu düşünsen bile, aklına gelen bütün fikirleri yaz. Nesnelere kendine göre değiştirebilirsin. Mümkün olduğunca çok düşünce üretmeye çalış.



Kese kâğıtları

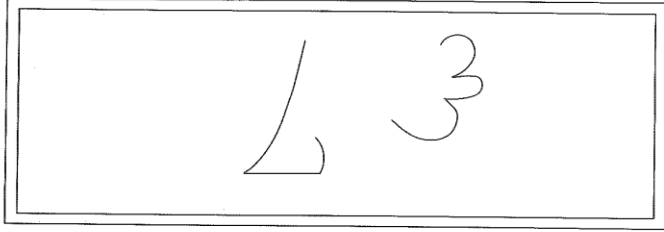
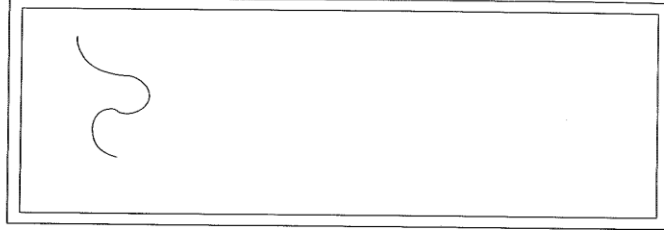
Delik için, maske yapmak için boyayın veya paraşüt olarak kullanın _____

Tel askılık

EK-7: Karalayalım (b), (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010, s. 37).

7. Karalayalım (b)

Verilen şekli kullanarak yeni bir resim çizin. Resminize isim veya başlık verin.



EK-8: Alternatif Kullanım (b), (Renzulli, Yaratıcılık 4, 2010, s. 49).

14. Alternatif Kullanım (b)

Aşağıda verilen nesnelere sıra dışı ve ilginç nasıl kullanılabileceğini düşün.

Boş plastik sürahi

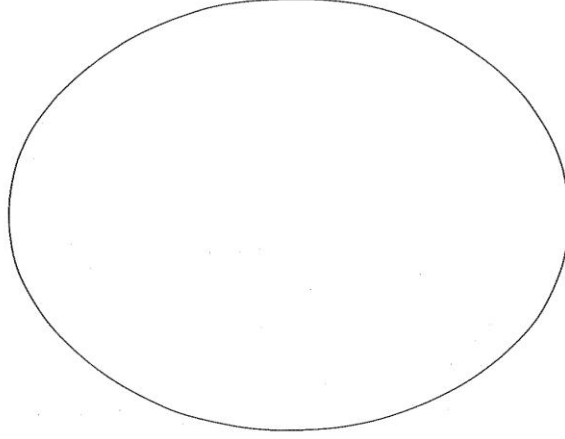
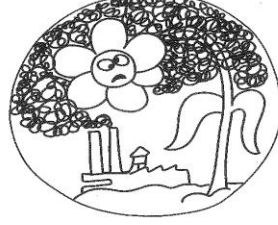
Deniz kabukları

Boş makaralar

EK-9: Tasarlayalım (a), (Renzulli, Yaratıcılık 2, 2010, s. 48).

13. Tasarlayın (a)

Çevre kirliliği ile ilgili rozet tasarlayın. Başlamana yardımcı olması için sağ taraftaki örneğe bakın.



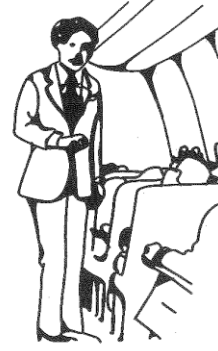
7

EK-10: Haydi Slogan Yazalım (a), (Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010, s. 30).

6. Haydi Slogan Yazalım (a)

Büyük şirketler, isimlerinin ve ürünlerinin insanların akıllarında kalması için sloganlar bulurlar. Bu sloganlar şirketlerin tanınmasına yardımcı olduğu için, akılda kalıcı ve ilginç cümlelerden oluşmaktadır. Mutlaka siz de bu tip sloganları televizyondan duymuşsunuzdur.

Aşağıdaki meslek dalları için üç tane ilgi çekici slogan bulup bulamayacağınızı görelim. İnsanların kolayca hatırlayabilmesi için sloganlarınızın kısa ve ilginç olmasına dikkat edin. Şirketler için yeni isimler bulabilir veya şirketlerin mevcut isimlerini kullanabilirsiniz.



Butik

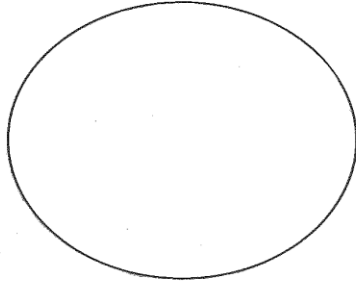
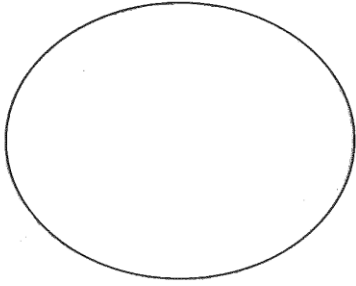
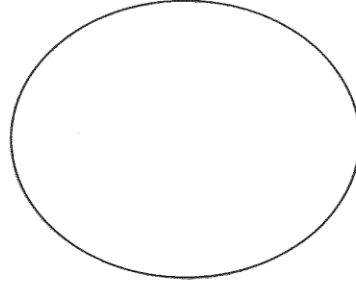
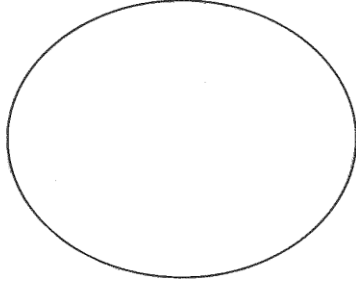
Hava Yolları

Manav

EK-11: Tasarlayın (b), (Renzulli, Yaratıcılık 2, 2010, s. 49).

13. Tasarlayın (b)

Sizin için önemli olan fikir ve duygularınızı yansıtan kendi rozetlerinizi tasarlayın.



EK-12: Haydi Slogan Yazalım (b), (Renzulli, Yaratıcılık 3, 2010, s. 31).

6. Haydi Slogan Yazalım (b)

Aşağıdaki iş alanları için üç tane ilgi çekici slogan bulup bulamayacağınızı görelim. İnsanların kolayca hatırlayabilmesi için, sloganlarınızın kısa ve ilginç olmasına dikkat edin. Şirketler için yeni isimler bulabilir veya şirketlerin mevcut isimlerini kullanabilirsiniz.

Döner Standı

Oyuncak Fabrikası

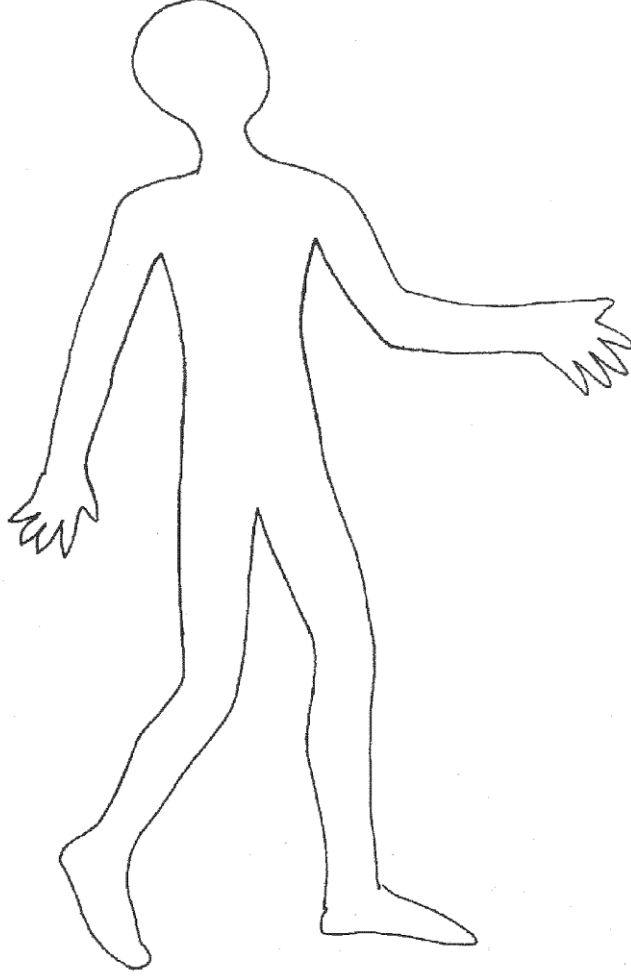
Benzin İstasyonu

Gazete

EK-13: Hadi Giydirelim (a), (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010, s. 27).

11. Hadi Giydirelim (a)

Bu kişi için bir meslek seç ve onu seçtiğın mesleğe göre giydir.



EK-14: Tasarlama (a), (Renzulli, Yaratıcılık 5, 2010, s. 51).

22. Tasarlama (a)

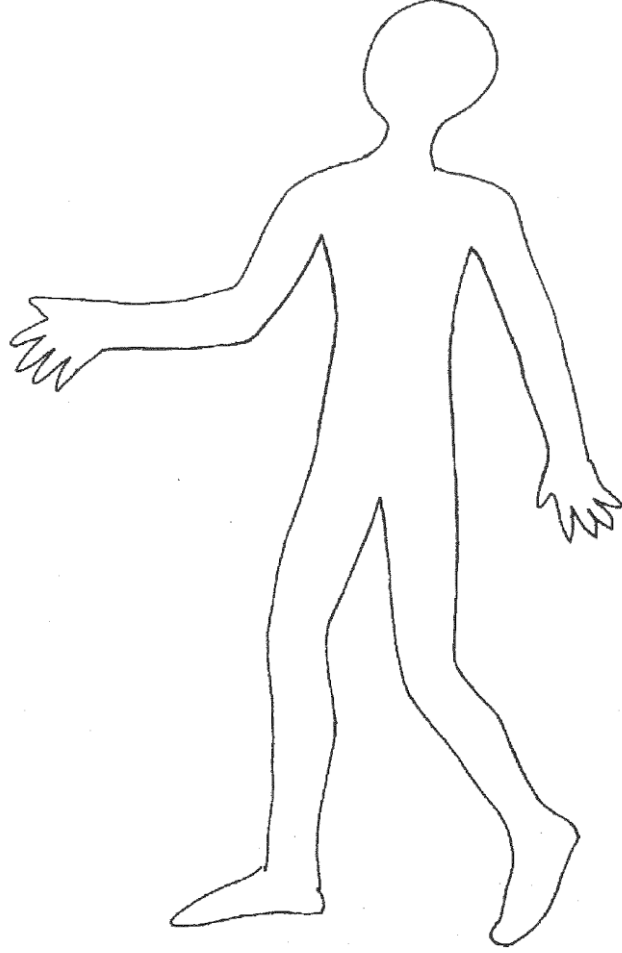
Sınıfınızın düzenini değiştirmeyi hiç dūřdünüz mū? Bir i mimar olduğunuzu hayal edin ve sınıfınız için yaratıcı bir tasarım yapma gōreviniz olduğunu farz edin. Sınıf, istediğiniz şekilde, istediğiniz bōyūklūkte olabilir. Fakat sınıfınız maksimum 25 kişilik olmalı. Sınıfınızı nasıl tasarladınız? Ne tūr malzeme, mobilya ve eğitim eşyaları gerekir? Kat planınızı aşağıdaki boşluğa çizin.



EK-15: Hadi Giydirelim (b), (Renzulli, Yaratıcılık 1, 2010, s. 28).

11. Hadi Giydirelim (b)

Bu kişinin kimliğini gizlemek için uygun kıyafeti seç ve giydir.



EK-16: Tasarlama (b), (Renzulli, Yaratıcılık 5, 2010, s. 52).

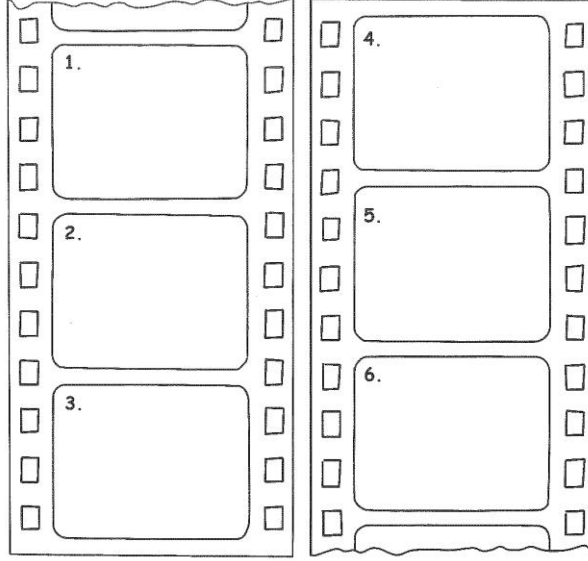
22. Tasarlama (b)

Sizden şehriniz için oyun parkı tasarlamayı istediklerini hayal edin. Park hem çocukların hem de yetişkinlerin eğlenebilecekleri bir yer olması gerekiyor. Parkınız için ne tür oyun alanları ve malzemeler gerekir? Aşağıdaki boşluğa park planınızı çizin. Parkınızda mümkün olduğunca çok sayıda eğlenceli etkinlikler ve alanlar yapmaya çalışın.

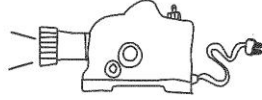
EK-17: Ünlü Filmler (a), (Renzulli, Yaratıcılık 2, 2010, s. 54).

16. Ünlü Filmler (a)

Kendi peri masalınızı yazın ve resimlerini aşağıdaki kutulara çizin.
İsterseniz daha fazla kutu ekleyebilirsiniz. Yazdığınız masala isim
vermeyi unutmayın.



Başlık _____



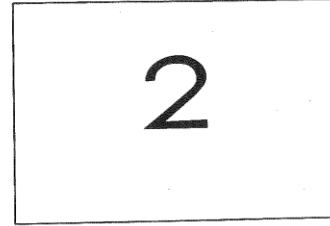
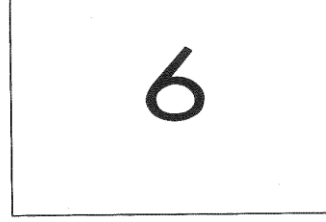
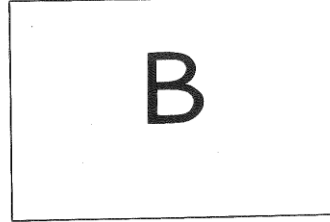
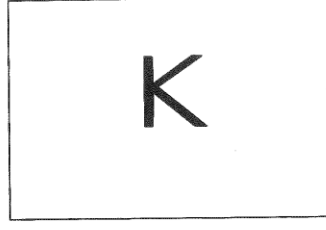
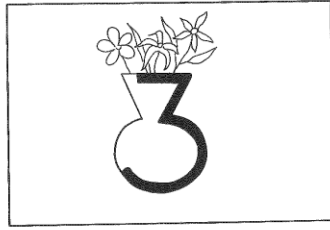
EK-18: Hikâye kartları (Hikaye Kartı: Bubi arkadaş arıyor, 2009)



EK-19: Gizli Şekiller (a), (Renzulli, Yaratıcılık 4, 2010, s. 68).

24. Gizli Şekiller (a)

Aşağıda verilen harf veya sayıları kullanarak resim çizebilerseniz kullandığımız şekil resminizde gizlenecek. Şekli resminizin içinde çok iyi gizleyin ki fark edilmesi zor olsun. İlk çizim örnek olarak yapıldı.



EK-20: Veli İzin Formu

Sayın Veli;

İstanbul Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı çerçevesinde, ilkokula devam eden 3. Sınıf üstün yetenekli çocukların yaratıcılık potansiyellerinin gelişimi için bir araştırma yapıyoruz. Araştırma İstanbul Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğretim üyesi Yar. Doç. Dr. Tamer Ergin başkanlığında ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek lisans öğrencisi Özden Bütün tarafından yürütülecektir. Bu çalışmada amaç; 3. Sınıf üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık potansiyelinin gelişimi hedeflenmektedir. Araştırma 5 hafta boyunca sürecektir. Çalışma okul saatleri içerisinde, haftada 2 gün 4 oturum şeklinde, grup çalışması olarak yapılacaktır. Çocuğunuzun bilgileri gizli tutularak üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Çocukların yaratıcılık potansiyeli ilgili olan bu çalışmaya katılmak;

İstiyorum İstemiyorum

Öğrencinin adı : _____
Cinsiyeti: _____
Doğum Tarihi: _____
Velinin İsmi: _____
E-Mail adresi: _____
İmzası: _____
Tarih: _____

EK-21: Genel Bilgi Formu

Aşağıdaki bilgilerden uygun olanların yanına (X) işareti ile işaretleyiniz ve bazı boş bırakılan yerleri doldurunuz.

Öğrencinin Adı Soyadı		
Öğrencinin Doğum Tarihi		
Anketin Doldurulduğu Tarih		
Öğrencinin Cinsiyeti	Erkek	Kız

Annenin Doğum Tarihi	Gün:	Ay:	Yıl:
Annenin Mesleği			
Anne Çalışıyor mu?	Yarı Zamanlı (Haftada 45 Saatten Az)	Tam Zamanlı	Hayır
Annenin Medeni Hali	Evli	Ayrılmış veya Boşanmış	Yeniden Evlenmiş
Babanın Doğum Tarihi	Gün	Ay	Yıl
Babanın Mesleği			
Baba Çalışıyor mu?	Yarı Zamanlı (Haftada 45 Saatten Az)	Tam Zamanlı	Hayır
Babanın Medeni Hali	Evli	Ayrılmış veya Boşanmış	Yeniden Evlenmiş
Anne-Baba Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim	Baba Eğitim	
İlkokuldan Terk			
İlkokul Mezunu			
Ortaokuldan Terk			
Ortaokul Mezunu			
Lise Terk			
Lise Mezunu			
Yüksek Okul Mezunu (2 yıllık)			
Üniversiteden Terk			
Üniversite Mezunu (4 yıllık)			
Uzmanlık Derecesi Var (mastır, doktora v.s)			

Aile Toplam Aylık Gelir		
2000 TL Altında		
2000 TL-3000 TL		
3000 TL-4000 TL		
4000 TL-5000 TL		
5000 TL-Üzeri		

EK-22: Deneysel Çalışma İzini Onayı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.6640563
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Özden BÜTÜN)

10.05.2017

VALİLİK MAKAMINA

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünü 27/04/2017 tarih ve 55180510-605.01-74751 sayılı yazılarında, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (YL) (Ücretli) öğrencisi Özden BÜTÜN'ün "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılığını Geliştirmeye Yönelik Programın Etkililiği" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ilçesi Fırat İlkokulunda bulunan 3. Sınıf öğrencilerde yapmayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu, 02/05/2017 tarihinde yapılan toplantıda tez uygulamasının belirtilen okulda yapılmasını uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ERDİM
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
10.05.2017

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

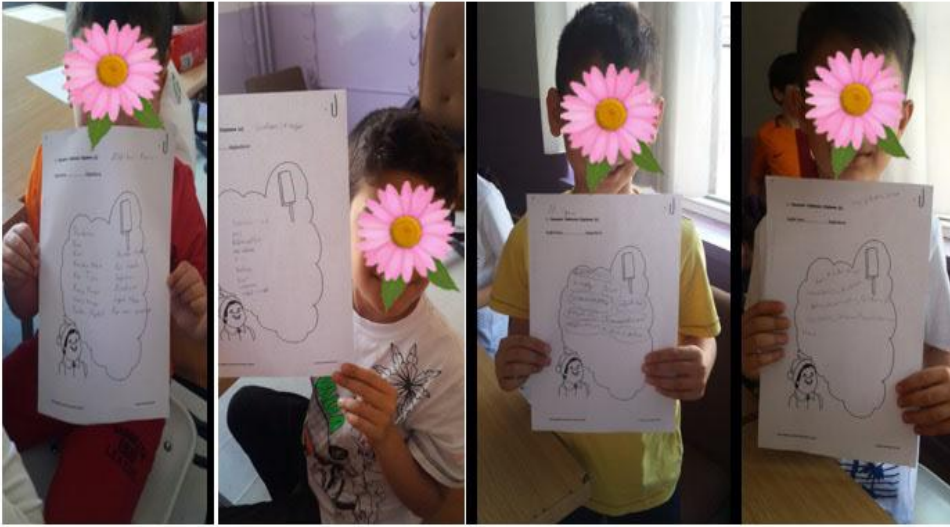
Güvenli Elektronik
İmza Aklı ile Aynıdır
10.05.2017

Kanalboyu İl Millî Eğitim Müdürlüğü/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: OrtaÖğretim Şb.
Tel: (0 422) 3232505/205
Faks:(0 422) 3239605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d0b0-5016-3d43-b308-e090 kodu ile teyit edilebilir.

EK-23: Örnek Oturum-1 Etkinlik Görseli



EK-24: Örnek Oturum-2 Etkinlik Görseli



EK-25: Örnek Oturum-3 Etkinlik Görseli



EK-26: Örnek Oturum-4 Etkinlik Görseli



EK-27: Örnek Oturum-5 Etkinlik Görseli



EK-28: Örnek Oturum-6 Etkinlik Görseli



EK-29: Örnek Oturum-7 Etkinlik Görseli



EK-30: Örnek Oturum-8 Etkinlik Görseli



EK-31: Örnek Oturum-9 Etkinlik Görseli



EK-32: Örnek Oturum-10 Etkinlik Görseli



EK-33: Örnek Oturum-11 Etkinlik Görseli



EK-34: Örnek Oturum-12 Etkinlik Görseli



EK-35: Örnek Oturum-13 Etkinlik Görseli



EK-36: Örnek Oturum-15 Etkinlik Görseli



EK-37: Örnek Oturum-16 Etkinlik Görseli



EK-38: Örnek Oturum-17 Etkinlik Görseli



EK-39: Örnek Oturum-18 Etkinlik Görseli



EK-40: Örnek Oturum-19 Etkinlik Görseli



EK-41: Örnek Oturum-20 Etkinlik Görseli



EK-41: Torrance Yararlı Düşünme Şekilsel Test Sertifikası



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Özden BÜTÜN

Doğum tarihi: 31/08/1987

Doğum yeri: Malatya/Merkez

E-Posta: ozden.butun@gmail.com

Öğrenim Durumu

2002-2005: Malatya Atatürk Kız Lisesi

2006-2010: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi - Felsefe Bölümü

2008-2010: İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi - Sınıf Öğretmenliği (Yandal)

2010: İstanbul Üniversitesi- Pedagojik Formasyon Eğitimi

2012: İstanbul Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi - Rehberlik Denklik Sertifikası

İş Deneyimi

2010-2016: Özel Okullarda Rehber Öğretmen