

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Psikoloji Anabilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YARATICILIK EĞİTİMİNİN YARATICILIK
PERFORMANSI, YÖNETİCİ ZİHİNSEL İŞLEVLER VE DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şule İmran KARADAYI

DANIŞMANI : Dr. Öğr. Üyesi N. Banu ÇENGELCİ ÖZEKES

İZMİR-2018

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Psikoloji Anabilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YARATICILIK EĞİTİMİNİN YARATICILIK
PERFORMANSI, YÖNETİCİ ZİHİNSEL İŞLEVLER VE DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şule İmran KARADAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Dr. Öğr. Üyesi N. Banu ÇENGELCİ ÖZEKES (Danışman)

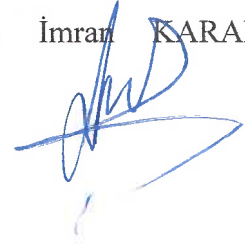
Doç. Dr. Aysun DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Kazım ALAT

İZMİR-2018

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitiminin Yaratıcılık Performansı, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Şule İmran KARADAYI





T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Şule İmran KARADAYI
Numarası : 92160000040
Anabilim Dalı : Psikoloji
Tez Başlığı (Türkçe) : Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitiminin Yaratıcılık Performansı, Yönetici İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi
Tez Başlığı (İngilizce) : The Effects of Creativity Training on Creativity Performances, Executive Functions, and Emotion Regulation Skills in Preschool Children
Tez Savunma Tarihi : 05.11.2018
Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık: Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitiminin Yaratıcılık Performansı, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğr. Üyesi N. Banu ÇENGELCİ ÖZEKES
Karar : Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğr. Üyesi Kazım ALAT
Karar : Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Aysun DOĞAN
Karar : Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

ÖNSÖZ

Yoğun ve stresli geçen iki yıl boyunca düştüğüm zaman ayağa kalkmama yardım eden ve destekleriyle bu dönemi daha da anlamlı kılan herkese teşekkür ederim. Tez süresince hem akademik olarak hem de psikolojik olarak bana destek olan, bilgi ve eleştirileriyle bana yön veren tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nilgül Banu Çengelci Özkes'e çok teşekkür ederim. Tez konumu belirlememde yardımcı olan, fikirleri ve bilgileriyle bana derin katkılar yapan ve her zaman desteğini hissettiğim Dr. Fatma Cansu Pala'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tüm yoğunluğuna rağmen sorularımı geri çevirmeyen ve özellikle analiz sürecinde bilgilerini benimle paylaşmakta özenli ve titiz olan Dr. Öğr. Üyesi Türkan Yılmaz Irmak'a çok teşekkür ederim. Analiz sürecinde yardımcı olan Arş. Gör. Cem Soylu'ya da teşekkür ederim. Ne zaman bir sıkıntıyla karşılaşsam bana büyük bir özveriyle yardımcı olacağından emin olduğum ve bir şeyler danışmak için sürekli kapısını çaldığım Arş. Gör. Rukiye Kızıltepe'ye desteklerinden ötürü teşekkür ederim.

Tez sürecinde eğitmen olarak yer alan, tüm ilgisiyle bu tezi kendi araştırması gibi sahiplenerek çabalayan ve lise yıllarından beri her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Psk. Dan. Zeliha Cebeci'ye çok teşekkür ederim. Yorucu ve stresli geçen iki yıl boyunca her zaman beni dinleyen, kocaman kucaklayarak motivasyonumu arttıran, endişelerimi paylaşan ve birbirimize yoldaş olduğumuz kıymetli meslektaş ve yüksek lisans sınıf arkadaşlarım Dilara, Damla, Duygu, Zeynep, Özdecan, Eda ve Sevgi'ye çok teşekkür ederim. Ders yılı boyunca yoğunluğum nedeniyle odada zaman zaman olan kitap ve makale dağınıklığımla anlayışla karşılayan, tüm kaygılarıma yakından şahit olan ve her zaman beni güldürmek için yanımda olan oda arkadaşlarım Sevda, Sena ve Rukiye'ye teşekkür ederim. Konuşmalarıyla motivasyonumu arttıran, bana her daim değerli olduğumu hissettiren ve evinin kapısını her zaman büyük bir gönüllükle açan çok değerli arkadaşım Doğu'ya teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimimden bağımsız olarak çalıştığım anaokulunda iş arkadaşım ve aynı zamanda müdürüm olan, yüksek lisans yoğunluğu nedeniyle yer yer beni idare eden ve her zaman bana inanan Aile Danışmanı, Psk. Özge Özsağa'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Varlığına her zaman teşekkür ettiğim, yokluğunda bile öğretileriyle bana sürekli yön verdiğini hissettiğim babama; hayatımın her anında manevi olarak bana güç verdiği için minnettarım. Bu tezi benim için her daim anlamı ve değeri büyük olan babama adayarak; onu sevgi, saygı ve özlemlerle anıyorum. Hayatımın her dakikasında yanımda olan, uzakta olsalar bile her zaman desteklerini hissettiğim, her daim bana güvenen ve inanan çok kıymetli aile üyelerim anneme, ablalarım Elvan ve Aygen'e ve eniştem Aykut'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Lise yıllarımdan beri her zaman beni dinleyen, hiçbir zaman ilgisini esirgemeyen, gerek yüz yüze gerekse telefonla bana güç veren ve ailem gibi olan çok değerli arkadaşlarım Bilgi ve Yağmur'a çok teşekkür ederim. Her şey sizlerle güzel.

Şule İmran KARADAYI

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar DİZİNİ	v
GİRİŞ	1
I. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
I. 1. Yaratıcılığa Kavramsal Bakış ve Yaratıcılıkla İlgili Teoriler	6
I. 2. Gelişimsel Olarak Yaratıcılık Becerileri	8
I. 3. Yaratıcılığın Altında Yatan Bilişsel Süreçler	10
I. 4. Yaratıcılığın Değerlendirilmesi	15
I. 5. Yaratıcılık ve Benlik Düzenleme İlişkisi	18
I. 6. Yaratıcılık Eğitimleri	30
I. 6. 1. <i>Eureka</i> Yaratıcı Hayal Gücü Eğitimi	31
I. 6. 2. Sembolik Oyun Temelli Eğitimler	33
I. 6. 3. İşbirliğine Dayalı Yaratıcılık Eğitimleri	35
I. 7. Yaratıcılık ve Benlik Düzenlemenin Dil Becerileri ile İlişkisi	38
I. 8. Araştırmanın Amacı	39
I. 9. Araştırmanın Önemi	39
I. 10. Araştırma Hipotezleri	40
I. 11. Araştırmanın Sayıltıları	40
I. 12. Araştırmanın Sınırlılıkları	40
II. YÖNTEM	42
II. 1. Araştırma Modeli	42
II. 2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	42
II. 3. Veri Toplama Araçları	42
II. 3. 1. Wallach- Kogan Yaratıcılık Görevleri	44
II. 3. 3. Yönetici Zihinsel İşlevler	46
II. 3. 4. Duygu Düzenleme Becerileri	48
II. 3. 5. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)	50
II. 3. 6. Eğitim Programı	50

II. 4. İşlem	56
II. 5. Verilerin İstatistiksel Analizi	56
III. BULGULAR	58
III. 1. Yaratıcılık Ölçümünde Boyutlar ve Maddeler Arası Güvenirlik	58
III. 2. Değişkenlerin Normal Dağılımları ve Betimleyici Özellikleri	59
III. 3. Yaş, Dil Becerileri, Yönetici Zihinsel İşlevler, Duygu Düzenleme ve Yaratıcılık Değişkenleri Arasındaki İlişkiler.....	60
III. 4. Eğitimden Önce Eğitim ve Kontrol Gruplarının Performansları Arasındaki Farkların İncelenmesi	61
III. 5. Eğitim ve Kontrol Gruplarının Eğitimden Önceki ve Sonraki Performansları Arasındaki Farkların İncelenmesi.....	63
III. 6. Eğitimin Yaratıcılık Performanslarına (Alternatif/ Farklı Kullanım ve Örnekleme Görevleri) Etkisinin İncelenmesi.....	65
III. 7. Yaratıcılık Eğitiminin Yönetici Zihinsel İşlevlere Etkisinin İncelenmesi	66
III. 8. Yaratıcılık Eğitiminin Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	68
IV. TARTIŞMA	70
V. SONUÇ VE ÖNERİLER	79
KAYNAKÇA	82
EKLER.....	101
Ek-1 Bilgilendirilmiş Onam Formu	101
Ek-2 Gece- Gündüz Görevi	103
Ek-3 Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) Görevi	104
Ek-4 Kar-Çimen Görevi	105
Ek-5 Duyguları Kavrama Testi	106
Ek- 6 Eğitimde Kullanılan Bazı Materyaller.....	107
ÖZGEÇMİŞ	108
ÖZET.....	109
ABSTRACT	110

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Ön-test ve Son-testte Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	43
Tablo 2. Ön ve Son-Test Yaratıcılık Boyutları Cronbach α Değerleri	58
Tablo 3. Yaratıcılık, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Ön- test / Son-test Toplam Betimleyici İstatistikleri.....	59
Tablo 4. Ön-testteki Yaratıcılık, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	61
Tablo 5. Dil Becerileri Kontrol Değişkenli ANCOVA Analizine Göre Ön-test Yaratıcılık Performanslarında Gruplar Arası Farklar	62
Tablo 6. Eğitim Grubu Yaratıcılık, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerileri Bağlantılı Örneklem için t-Testi Analiz Sonuçları	64
Tablo 7. Kontrol Grubu Yaratıcılık, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerileri Bağlantılı Örneklem için t-Testi Analiz Sonuçları	65
Tablo 8. Dil Becerileri ve Yaratıcılık Ön-test Puanları Kontrol Değişkenli ANCOVA Testine Göre Son-test Yaratıcılık Performansları Farkları	66
Tablo 9. Gece-Gündüz ve Kar- Çimen Görevi Performansları, Tekrarlı Ölçümler için ANOVA Testinde Ölçümün (Ön-test ve Son-test) Ana Etkisi	66
Tablo 10. Eğitim ve Kontrol Gruplarına Göre Gece- Gündüz (ön-test) ve Kar- Çimen (son-test) Görevi Performansları, Tekrarlı Ölçümler için ANOVA Testi Sonuçları	67
Tablo 11. BDKE Görevi ve KAOD Görevi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları ..	67
Tablo 12. DKT Performansları, Dil Becerileri Kontrol Değişkenli Tekrarlı Ölçümler için ANCOVA Testinde Grubun (Eğitim ve Kontrol) Ana Etkisi.....	68
Tablo 13. Eğitim ve Kontrol Gruplarına Göre Duygu Düzenleme Becerilerinin (Ön-test ve Son-test DKT) Dil Becerileri Kontrol Değişkenli Tekrarlı Ölçümler için ANCOVA Testi Sonuçları	69

GİRİŞ

İnsan bilişinde görülen evrimler sayesinde insan türü, diğer canlı türlerinden farklılaşarak buluşlar, kapsamlı ve karmaşık yenilikler üretme (yaratma) kapasitesine ulaşmıştır (Shennan, 2001). Antik Çağ'daki Orta Taş Devri'nde bile Afrika'da insan yaşamı adına teknolojik buluşlar ve yenilikler ortaya konduğu bilinmektedir (Mellars, 2005). Tarihin ilerleyen zamanlarında nüfus ve sosyal ağların büyümesi, iklim değişiklikleri, dilin ve işbirliğinin ortaya çıkmasıyla yaratıcılık davranışlarının görülmesi ise paralel süreçlerdir (Elias, 2012).

Günümüzde yaratıcılık; teknik yenilikler, eğitim, iş alanları, sanat ve bilim başta olmak üzere birçok alanda önemli bir çalışma konusu olarak görülmektedir (Runco, 2014). Ancak yaratıcılık belirtilen alanlarda farklı ifade edilmekte ve bu nedenle de tanımlanmasında güçlük çekilen bir kavram olarak görülmektedir. Psikoloji alanında ise yaratıcılık kavramı genel olarak bilişsel süreçler (Guilford, 1950; Wallach ve Kogan, 1965; Torrance, 1965; Runco ve Charles, 1993); yeni, özgün ve faydalı ürün veya fikirler (Mayer, 1999; Sternberg ve Lubart, 1996) ve hayal gücü (Vygotsky, 1967a; Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger ve Wright, 2001) açısından ele alınmaktadır.

Yaratıcılık, insanların düşüncelerini çeşitlendirerek yeni fikirler veya ürünler geliştirmelerini sağlamaktadır. Psikoloji alanında yapılan çalışmalarla da yaratıcı süreçlerin daha iyi anlaşılabilmesi hedeflenmektedir. Böylelikle evrensel boyutta yeni fikirlerin, buluşların ve ürünlerin ortaya konması için gerekli olan süreçler hakkında bilgi sahibi olunacaktır. Araştırmalardan elde edilen bilgiler çerçevesinde de yaratıcı bireyler yetiştirmek ve yaratıcı toplumlar oluşturmak kolaylaşacaktır.

Yaratıcılık, günlük hayatımızdaki bilişsel ve sosyal becerilerimizi geliştirmesi adına oldukça önemli bir yere sahiptir (Runco, 2014). Bireylerin bilgi kazanımına ve öğrenme süreçlerine birçok katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda kişilerin yenilikçi, hayal gücü zengin ve sağlıklı bireyler olmaları için önemli görülmektedir. Bireylerin problem çözme becerilerine, değişikliklerin sonuçlarıyla baş etmelerine ve bu değişikliklere uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bununla birlikte daha yaratıcı olan çocukların

akademik başarılarının da daha yüksek olduğu bilinmektedir (Gajda, Karwowski ve Beghetto, 2017).

Yaratıcılığın yukarıda anlatılan yararlarından yola çıkarak bir durum veya nesne adına farklı düşünmek ve yaratıcı davranışlar göstermek, kişinin durum veya olaylar karşısında aktif olmasını sağlayacaktır. Böylelikle bireyler, içsel ve çevresel süreçlerini düzenlemede bilişsel ve sosyal olarak kendisinin merkezde olduğu etkin bir konumda olmaktadır.

Yaratıcılıkla ilişkili olan bilişsel ve duygusal becerilere bakıldığında; son zamanlarda yapılan araştırmalar çerçevesinde benlik düzenleme becerileri dikkat çekmektedir (Edl, Benedek, Papousek, Weiss ve Fink, 2014; Zabelina ve Robinson, 2010; Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003; Peker, 2013; Hoffmann ve Russ, 2012; Yeh ve Li, 2008; Dillon, 2009; Butcher ve Niec, 2005). Benlik düzenleme, duruma özgü olacak biçimde davranışları ve duyguları uyumlu bir şekilde kontrol edebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Bronson, 2000). Benlik düzenleme için önemli olan iki mekanizma bulunmaktadır: yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme (Cole, Martin ve Denise, 2004). Yönetici zihinsel işlevler, benlik düzenlemenin bilişsel boyutu ile ilgiliyken; duygu düzenleme, duygularla ilgili boyutudur (Kim, Nordling, Yoon, Boldt ve Kochanska, 2013). Yaratıcılık ile yönetici zihinsel işlevler (Edl ve ark., 2014; Zabelina ve Robinson, 2010; Carson, Peterson ve Higgins, 2003; Sharma ve Babu, 2017) ve duygu düzenleme becerilerinin (Hoffmann ve Russ, 2012; Yeh ve Li, 2008; Dillon, 2009; Butcher ve Niec, 2005) birbirleriyle ilişkili yapılar olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır. Ancak yönetici zihinsel işlevler ile yaratıcılığın ilişkisinin pozitif yönde mi yoksa negatif yönde mi olduğu hakkında çelişkili bulgular bulunmaktadır. Genç yetişkinlerle çalışılan bazı araştırmalarda, yaratıcılığın yönetici zihinsel işlev becerisi olarak görülen dürtü kontrolü (Radel, Davranche, Fournier ve Dietrich, 2015; Carson ve ark., 2003) ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Sharma ve Babu (2017) ise orta ve ileri yetişkinlikte yönetici zihinsel işlevler ile görsel yaratıcılık arasında negatif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Ancak çoğu araştırmalarda, genç yetişkinlik döneminde yönetici zihinsel işlevler adına stroop testleriyle ölçülen bilişsel kontrolün yaratıcılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Edl ve

ark., 2014; Zabelina ve Robinson, 2010; Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003). Peker (2013) de benzer şekilde yönetici zihinsel işlevleri daha yüksek olan okul öncesi dönemdeki çocukların daha yüksek düzeyde yaratıcı olduklarını bulmuştur. Bunların yanı sıra yönetici zihinsel işlevlerin bileşenlerinden biri olan bilişsel esnekliğin, yaratıcı düşünme süreçlerinde önemli bir mekanizma olduğu görülmektedir (De Dreu, Nijstad, Baas, Wolsink ve Roskes, 2012). Yaratıcılık ve yönetici zihinsel işlevlerinin ortak mekanizmaları olması nedeniyle bu araştırma, aralarında pozitif yönde ilişki olduğuna yönelik elde edilen bulgulara dayandırılmaktadır. Belirtilen bilgiler ışığında çocuklara verilecek yaratıcılık eğitiminin benlik düzenleme becerilerini pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Benlik düzenleme becerileri iyi olan çocuklar, özellikle okul ve sosyal hayatlarında olumlu gelişim göstermektedir (Blair, 2002; Blair ve Razza, 2007; Eisenberg, Smith, Sadovsky ve Spinrad, 2004; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Howse, Lange, Farran ve Boyles, 2003). Çocukların bilişsel ve davranışsal olarak kontrol becerilerinin yüksek olması, akademik başarılarına katkı sağlamaktadır (Blair, 2002; Blair ve Razza, 2007; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes ve Morrison, 2007). Duygularını düzenlemekte iyi olan çocukların akademik başarıları yüksek olduğu gibi, bu çocuklar sosyal hayatta da olumlu davranışlar göstermektedir (Eisenberg ve ark., 2004; Graziano ve ark., 2007; Howse ve ark., 2003).

Benlik düzenlemenin çocukların okul ve sosyal yaşamlarına dair yukarıda anlatılan etkileri incelendiğinde benlik düzenlemenin bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerine katkılarının; yaratıcılığın bu alanlara etkisine benzer bir örüntü gösterdiği söylenebilir. Özellikle yüksek düzeyde yaratıcılık ile benlik düzenlemenin her ikisinin de akademik başarıyı artırıcı etkisinin olması, dolaylı olarak bu iki yapının birbiriyle olan ilişkisi olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

Yaratıcılık ve benlik düzenlemenin; çocukların benzer bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini arttırmasının yanı sıra erken çocukluk dönemindeki yaşa bağlı gelişimlerinin de benzer olduğu görülmektedir. Yapılan boylamsal bir çalışmada okul öncesi dönemdeki ve ilkokul 1. ve 2. sınıftaki yaratıcılığın, ilkokul sonuna doğru olan

yaratıcılıktan daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bogoyavlenskaya, 2013). Benzer şekilde Johnson (1985) da yaratıcılığın küçük yaşlarda yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Runco (2014) ise çocukların geçmiş deneyimleri, varsayımları ve rutinlerinin fazla olmaması nedeniyle onların yaratıcılıklarını sınırlandıran faktörlerin de az olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte 3 ila 7 yaş arasındaki çocuklar, davranış ve duyu düzenleme becerilerinde hızlı gelişim gösterdiği bilinmektedir (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison, 2016). Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki çocuklarda yaratıcılık ve benlik düzenlemenin birlikte çalışılması, bu dönemde yaşanan gelişimleri açıklamakta faydalı olacaktır.

Yaratıcılığın okul öncesi dönemde önemli düzeyde bir gelişim göstermesiyle birlikte çocukluk döneminde yaratıcılığı geliştirmek için yapılan birçok müdahale çalışması bulunmaktadır (Dziedziejewicz ve Karwowski, 2015; Moore ve Russ, 2008; Hoffmann ve Russ, 2016; Fehr ve Russ, 2016; Garaigordobil ve Berruenco, 2011; Dziedziejewicz, Oledzka ve Karwowski, 2013). Bu çalışmalar; genel olarak yaratıcı hayal gücüne (Dziedziejewicz ve Karwowski, 2015), sembolik oyuna (Moore ve Russ, 2008; Hoffmann ve Russ, 2016; Fehr ve Russ, 2016), işbirliğine dayalı müdahaleler (Garaigordobil ve Berruenco, 2011) ve çizim defteri aracılığıyla verilen eğitimler (Dziedziejewicz ve ark., 2013) şeklindedir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde hayal gücü (Vygotsky, 1967a) ve sembolik oyun (Russ ve Wallace, 2013) yaratıcı davranışları ortaya çıkaran önemli birer araç olarak görülmekte, bu araştırmada geliştirilen eğitimde de bu iki mekanizmaya odaklanılmaktadır.

Yapılan bu araştırmanın temel amacı, normal gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek bir eğitim programı geliştirmektir. Araştırmanın amaçlarından bir diğeri ise yaratıcılığı geliştirmek için verilen bir eğitimin çocukların yönetici zihinsel işlev ve duyu düzenleme becerileri üzerinden ele alınan benlik düzenlemeye etkisini değerlendirmektir. Bunların yanı sıra yapılan bu araştırmayla yurtdışı ve Türkiye'deki yaratıcılık ve benlik düzenlemeyi birlikte inceleyen sınırlı alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Araştırma amaçları kapsamında bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki 4 ve 5 yaş grubu çocuklara yönelik bir yaratıcılık eğitim programı hazırlanmıştır. Sembolik oyun ve hayal gücüne dayanarak hazırlanan bu eğitim, 4 ve 5 yaş eğitim gruplarına uygulanırken; kontrol gruplarına herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitimin etkililiği, yaratıcılık performanslarındaki değişim üzerinden incelenmiştir. Aynı zamanda yaratıcılığın benlik düzenleme ile ilişkisine dayanarak eğitimden sonra eğitim grubundaki çocukların yönetici zihinsel işlev ve duygu düzenleme becerilerinin değişim gösterip göstermeyeceği test edilmiştir.



I. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

I. 1. Yaratıcılığa Kavramsal Bakış ve Yaratıcılıkla İlgili Teoriler

Yaratıcılığa ilişkin birçok farklı tanım ve kuramsal yaklaşım söz konusudur. 1950'lerde başlayan ve hala devam eden, yaratıcı kişilik ve yaratıcı düşünme teknikleri yaygın olarak çalışılan konulardan biridir (Hennessey ve Amabile, 2010). İlerleyen yıllarda yaratıcılığa dair ele alınan konularda, bakış açıları ve yöntemlerde gerçekleşen asıl büyük çeşitlenmeler 1990'lardan itibaren olmaktadır. Bu dönemle birlikte yaratıcılık hakkında elde edilen bilgiler farklı disiplinler çerçevesinde gelişmektedir.

Yaratıcılık literatüründe yaygın olarak farklı düşünme becerileri üzerinden yapılan tanımlamalar olduğu görülmektedir. Farklı düşünme, ilk olarak Guilford (1950) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Guilford'a (1967) göre iraksak düşünmeyi temsil etmektedir. Iraksak düşünmenin diğer ucu olan yakınsak düşünme, problemleri tek açıdan incelememize yardımcı olmaktadır. Buna karşın farklı düşünme, problemleri çeşitli iraksak çözüm yolları kapsamında ele almayı sağlamaktadır. Guilford'un yaptığı tanımlamalara karşılık Torrance (1966), yaratıcılık kavramını ve farklı düşünme becerilerini psikometrik açıdan geliştirerek sistematik bir şekilde ölçülebilir hale getirmiştir. Torrance'ye (1965) göre yaratıcılık; soruna duyarlı olma, sorunu tanımlama, çözüm arama, tahminde bulunma, hipotezler kurma ve sınama, ardından çözümü ortaya koyma süreçlerine dayanmaktadır. Farklı düşünmeye başka bir görüş getiren Runco ve Charles (1993), yaratıcılığı; problemlere yönelik yeni ve uygun çözümler üretmek olarak tanımlamaktadırlar. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda ise farklı düşünme sırasındaki bilişsel stratejiler ve süreçlere odaklanılmaktadır (Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003; Gilhooly, Fioratou, Anthony ve Wynn, 2007; Vartanian, Martindale ve Kwiatkowski, 2007; Dorfman, Martindale, Gassimova ve Vartanian, 2008; Nusbaum ve Silvia, 2011).

Farklı Düşünme Yaklaşımı'nda olduğu gibi bir durum, olay veya nesneyi farklı fikirler çerçevesinde ele almak, incelenen konu veya problemin geniş bir açıdan görülmesini sağlayacaktır. Bu sayede kişi, probleme yönelik çok sayıda çözüm yolları

oluşturabilir. Birey, çözüme dair seçenekler oluştururken de birçok yaratıcı davranış ortaya koyacaktır.

Yaratıcılığı, Guilford (1950) ve Torrance (1965) gibi bilişsel süreçler olarak tanımlayan araştırmacıların yanı sıra bu kavram; hayal gücü veya fanteziler üzerinden de ele alınmaktadır (Vygotsky, 1967a; Anderson ve ark., 2001). Vygotsky (1967a), yaratıcı davranışları insanın geçmişi üzerinde değişiklikler yaparak gelecek odaklı yaptığı üretme davranışları olarak görmektedir. Söz konusu bu yaratıcı eylemler ise zihinde çok sayıda bileşeni bir araya getiren hayal gücü becerilerine dayanmaktadır. Vygotsky'nin yaklaşımından yola çıkarak özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların devamlı olarak bir şeyleri hayal etme eğiliminde olmasının, bu dönemde yaratıcı davranışları ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

Yaratıcılığı kavramsallaştırmada yapılan bir başka tanımlama ise yaratıcılığın yeni, özgün ve faydalı ürünler veya fikirler üzerinden ele alınmasıdır (Mayer, 1999). Araştırmacılar, yaratıcılığı; bir kişi veya topluluk için değerli veya uygun olan yeni bir ürün, fikir veya problem çözme olarak tanımlamaktadır (Sternberg ve Lubart, 1996; Hennessey ve Amabile, 2010). Ancak daha önce hiç bulunmamış bir ürün veya yeni bir fikir üretmenin yanı sıra var olan durum, olay veya nesnelere farklı bakış açılarından düşünebilmek de yaratıcılık açısından önemlidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde yaratıcı davranış ortaya koyarken farklı düşünme becerilerinin fayda sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmada da yaratıcılığın; var olan durum, olay veya nesnelere üzerine farklı fikirler üretmek temelinde ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

Yaratıcılık üzerine kavramsal bakış açıları incelendiğinde yapılan tanımlamalar genel hatlarıyla üç başlık altında toplanabilir: yaratıcılığı bilişsel süreçler açısından ele alanlar (Guilford, 1950; Torrance, 1965; Runco ve Charles, 1993; Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003; Gilhooly ve ark., 2007; Vartanian ve ark., 2007; Dorfman ve ark., 2008; Nusbaum ve Silvia, 2011), hayal gücü açısından ele alanlar (Vygotsky, 1967a; Anderson ve ark., 2001) ve yeni, özgün ve faydalı ürün veya fikirler açısından ele alanlar (Mayer, 1999; Sternberg ve Lubart, 1996; Hennessey ve Amabile, 2010).

Yapılan bu araştırmada ise yaratıcılık; bilişsel süreçler ve hayal gücü açısından incelenmektedir. Bu kapsamda yaratıcılık, bilişsel süreçlerin etkili olduğu farklı düşünme becerileri olarak görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıkları, farklı düşünme becerileri üzerinden değerlendirilmektedir. Bununla birlikte hayal gücünün, yaratıcılık (Vygotsky, 1967a) ve sembolik oyunla (Vygotsky, 1967b; Dansky, 1980; Fein, 1987; Richards, 1990; Wallace, 2013) yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple çocukların yaygın olarak sembolik oyun oynadıkları okul öncesi dönemde, yaratıcılığı hayal gücü üzerinden ele almak da bu araştırma açısından önemli görülmektedir.

I. 2. Gelişimsel Olarak Yaratıcılık Becerileri

Çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde yapılan birçok çalışma ile yaratıcılığın gelişimsel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Chae, 2003; Liao, 2005; Yeh ve Li, 2008; Mottweiler ve Taylor, 2014; Charles ve Runco, 2001; Bogoyavlenskaya, 2013; Lau ve Cheung, 2010; Reese, Lee, Cohen ve Puckett, 2001) . Runco'ya (2014) göre çocukların yaratıcılıkları yetişkinlerden daha farklı özellikler göstermektedir. Bu durumu yetişkinlerin aksine çocukların geçmiş deneyimleri, varsayımları ve rutinleri olmadığı için onların yaratıcılıklarını engelleyen durumların daha az olmasıyla açıklamaktadır. Runco'nun yaptığı açıklamalara dayanarak çocukların alışıldık nesne, durum veya olaylara daha az maruz kalması; alışılanın dışında, var olmayan veya olağanüstü düşüncelerini ortaya çıkarmasını kolaylaştıracaktır.

Chae (2003) tarafından okul öncesi dönemde büyük bir rneklemele yürütülen araştırmada; Yaratıcı Düşünme Testi, Kore kültürüne uyarlanmıştır. Yapılan bu uyarlama çalışmasında 4 ila 6 yaş arasında yaş arttığa çocukların yaratıcılık performanslarının da arttığı görülmüştür. Buna karşın Liao'nun (2005) araştırmasında, 6 yaşındaki çocukların yaratıcılıklarının 4 ve 5 yaşa göre daha yüksek olduğu ancak 4 ve 5 yaş arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Yeh ve Li (2008) ise 4 ila 6 yaş arasındaki çocukların yaratıcılıklarını incelediklerinde 6 yaşındaki çocukların 4 yaşındakilere göre daha yaratıcı olduklarını bulurken; 4 ila 5 yaş arasında ve 5 ila 6 yaş arasında herhangi bir fark tespit etmemişlerdir. Bununla birlikte Mottweiler ve Taylor

(2014), 4 ve 5 yaş arasındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada, çizimlerdeki yaratıcılığın yaşla birlikte arttığını gözlerken; hikaye ve rol yapma görevlerindeki yaratıcılık adına aynı etkiyi görmemişlerdir. Yapılan araştırmalara bakıldığında genel olarak 6 yaşındaki çocukların daha küçüklere göre daha iyi düzeyde yaratıcılık becerisi gösterdiği görülürken; bazı araştırmalarda 4 ila 5 yaş arasındaki yaratıcılık performanslarında belirsizlikler olduğu görülmektedir.

Runco'ya (2014) göre çocuklar 9 yaşına geldiklerinde, özgün düşünme becerilerinde birdenbire ve şiddetli bir azalma görülmektedir. Charles ve Runco (2001), yaratıcılığın 3. sınıf ile 5. sınıf arasında ters U şeklinde gelişim gösterdiğini öne sürmektedir. Yapılan boylamsal bir çalışmada ise yaratıcılık, okul öncesi dönemden ilkökul ikinci sınıfa kadar (6 ve 7 yaş) artmaktadır (Bogoyavlenskaya, 2013). Ancak yaratıcılık becerilerindeki bu gelişim; akıcılık, özgünlük ve esneklik gibi yaratıcılık alt boyutlarına ilişkin beceriler için görülürken ayrıntılandırma becerilerinde anlamlı bir gelişim gözlenmemiştir. 8 ila 9 yaş arasında ise akıcılık, orijinallik ve ayrıntılandırma becerilerinde düşüş olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara bakıldığında ilkökul döneminde yaratıcılık becerilerinde bir azalma olduğu söylenebilir. Kohlberg (1964); çocukların, ilkökulun ortalarına doğru bilişsel olarak da geleneksel düşünme aşamasına geçtiğini öne sürmektedir. Runco (2014) ise ilkökulun ortalarında yaratıcılığın düşüş göstermesini, gelişimsel süreçte öğrenilen bu geleneksel düşünmenin olumsuz bir etkisi olarak değerlendirmektedir. Kültürlerin benimsediği kurallar; kişilerin özgün, bireysel olarak ifade edilen ve geleneklere uymayan düşünceleri engellemektedir. Bununla birlikte geleneksel düşüncenin gelişmesi, çocukların sosyal beklentileri karşılamaya ve akranlarına benzer tipik davranışlar göstermelerine neden olarak yaratıcılığın gelişimine engel oluşturmaktadır. Runco'nun yaptığı açıklamalar çerçevesinde ilkökula başlayan çocukların toplumsal yaşama aktif katılımıyla beraber, yeni ve farklı düşünmeye çalışmaktan ziyade toplum tarafından istenen düşünceleri kabul etme eğiliminde olduğu söylenebilir. Bu noktada geleneksel düşüncenin görülmediği okul öncesi dönemdeki çocuklar için yaratıcılığı engelleyen sosyal faktörlerin daha az olduğu söylenebilir.

İlkokulun sonundan lise başlangıcına kadar olan aralıkta yaratıcılığın gelişimini inceleyen Lau ve Cheung (2010), yaptıkları araştırmayla dördüncü ve beşinci sınıftaki

çocukların yaratıcılıklarının yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte altıncı sınıfla birlikte yaratıcılık becerilerinde düşüş olduğunu saptamışlardır. Ancak dokuzuncu sınıfta yaratıcılık performansında tekrar bir artış olduğu gözlenmiştir. Yapılan bu araştırmada yaratıcı düşünme davranışlarının altıncı sınıfla birlikte azalmasının ergenlik başlangıcına denk gelmesi dikkat çekmektedir. Bu durumda yaşanan azalma, ergenlik dönemine geçiş sürecinde yaşanan fiziksel, duygusal veya sosyal değişimlere bağlı olabilecek motivasyon düşüklüklerinden kaynaklanabilir.

Çocukluk ve ergenlik döneminde yapılan araştırmaların yanı sıra, Johnson (1985) yaratıcılığın yaşam boyu gelişimine bakıldığında küçük yaşlarda yüksek olduğunu, ancak daha sonra şiddetli düzeyde azalış gösterdiğini ve yetişkinliğin ileri zamanlarında tekrar arttığını (yani U şeklinde gelişim gösterdiğini) belirtmektedir. Reese ve arkadaşları (2001) ise yetişkinlik döneminde yaratıcılığın gelişimini inceledikleri çalışmada 40 ila 50 yaş arasındaki yetişkinlerin, daha küçük ve daha büyük yaştaki yetişkinlerden çok daha yüksek düzeyde yaratıcılık performansı gösterdiğini bulmuşlardır. Bu durumda Erikson'un (1994) Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre üretkenlik aşamasında olan 40 ila 50 yaş arasındaki yetişkinlerin gelişimsel özelliklerine ve geçmiş deneyimlerine bağlı olarak iyi düzeyde yaratıcı davranışlar gösterdiği söylenebilir.

I. 3. Yaratıcılığın Altında Yatan Bilişsel Süreçler

Birçok bilişsel süreçte temel bir mekanizma olarak yer alan çalışma belleği, yaratıcı düşünme sürecinde de etkin olarak kullanılmaktadır (Flaherty, 2005). Nijstad ve Stroebe'ye (2006) göre, yaratıcı düşünme esnasında çalışma belleği ve uzun süreli bellek ilişkili bir şekilde çalışmaktadır. Yaratıcılık adına uzun süreli bellek, kategori ve ilişkiler temelinde fikirler arasında bağlantılar sağlarken; çalışma belleği, hatırlama ve karar alma gibi süreçleri bilinçli bir şekilde yönetmektedir. De Dreu ve arkadaşları (2012) yaptıkları çalışmayla çalışma belleği kapasitesinin yaratıcılık adına bilişsel esneklikten ziyade özgünlüğü yordadığını bulmuşlardır. Araştırmacılar, bu durumu çalışma belleğinin bilişsel süreçlerdeki devamlılığı sağlamakta aktif bir rolü olmasıyla açıklamaktadır. Onlara göre çalışma belleği, zihindeki amaçsız veya istenmeyen

durumları engellenmenin yanı sıra dikkatin görev üzerine yoğunlaştırılmasında ve sürdürülmesinde etkin olarak yaratıcılığa katkı sağlamaktadır. Bu noktada yaratıcı düşünme ile dikkat ilişkisi açıklanmaya çalışılan bir diğer durumdur. Lin, Hsu, Chen ve Chang (2013), yaptıkları çalışmayla dikkat türleri olarak ele adıkları yönlendirici duyarlılık ve kontrollü dikkatin yaratıcılıkla ilişkisini incelemişlerdir. Yapılan çalışmada yönlendirici duyarlılık, çevreden gelen uyarıların farkındalığındaki hassasiyet olarak tanımlanmaktadır. Kontrollü dikkat ise dürtü ve dikkatin kontrolüyle ilgili olarak hangi davranışın engellenip hangisinin eyleme geçirilmesinde etkili olan süreç olarak ele alınmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre her iki dikkat türünün, yaratıcılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunsa da yalnızca kontrollü dikkatin yaratıcılığı yordadığı görülmektedir. Carson ve arkadaşları (2003) ise yaratıcı düşünme esnasında odaklanmamış dikkat süreçleri bulunduğunu ifade etmektedir. Ancak Edl ve arkadaşları (2014), bu süreçlerin yanı sıra yaratıcılığın odaklanmış dikkat gibi kontrollü süreçler içerdiğini öne sürmektedir. Bu durumda yapılan araştırmalara bakıldığında yaratıcı düşünme sürecinin hem otomatik olan hem de otomatik olmayan (kontrollü olan) dikkat süreçlerini içerdiği söylenebilir. Dikkat ve çalışma belleği gibi temel bilişsel mekanizmaları inceleyen araştırmaların yanı sıra yaratıcılığa özgü olan bilişsel mekanizmaları incelemeye çalışan birçok araştırma bulunmaktadır (Guilford, 1950; Mednick, 1962; Benedek, Konen ve Neubauer, 2012; Runco, 1991; Baas, De Dreu ve Nijstad, 2008; Förster ve Dannenberg, 2010; Vygotsky, 1967a; Dansky, 1980; Fein, 1987; Richards, 1990; Wallace, 2013; Kray, Galinsky ve Wong, 2006). Yapılan bu araştırmada da yaratıcılığa özgü olan bilişsel yapılar ele alınmıştır.

Yaratıcılığın altında yatan bilişsel süreçler adına en eski olan görüşlerden biri yaratıcı düşünmedir (Mednick, 1962). Ancak bu doğrudan ölçülebilecek bir beceri olmadığı için araştırmacılar, yüksek düzey bilişsel becerilere veya çağrışımsal süreçlere odaklanmaktadır. Yaratıcılık araştırmalarında yüksek düzey bilişsel beceriler, çoğunlukla farklı düşünme becerileri üzerinden çalışılmaktadır (Benedek ve ark., 2012). Çağrışımsal süreçler ise çoğunlukla kelimeler aracılığıyla ölçülen ve verilen kelimelerin çağrışım yarattığı başka bir kelimenin üretimine dayalı süreçlerdir (Mednick, 1968). Yaratıcılığı değerlendirirken incelenecek olan bu bilişsel becerilere bağlı olarak

kullanılan Farklı Düşünme Görevleri, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Iraksak Çağrışım Testi, Fikir Birliğine Dayalı Değerlendirme gibi birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler daha sonraki bölümde detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Yukarıda yapılan açıklamalar ele alındığında bir konu hakkında yaratıcı düşünmek, konuyu geniş kapsamda incelemeyi ve bu incelemeler sırasında her bir fikir üzerinde detaylı çalışmayı gerektirecektir. Dolayısıyla yaratıcılık içerisinde hızlı bir çağrışım süreci bulundursa da bir konu hakkında farklı, ayrıntılı ve kapsamlı düşünmek, yaratıcı davranışın ortaya çıkışını kolaylaştıracaktır. Yapılan bu araştırmada da yaratıcılığın altında yatan bilişsel süreçler, yüksek düzeyde ilişkili olan bilişsel beceriler olarak ele alınmıştır. Bu yüksek düzey bilişsel beceriler ise daha önce de belirtildiği gibi farklı düşünme becerileridir.

Farklı düşünme; bağımsız ilişkiler kurmayı, bilişsel olarak geniş tarama yapma becerileri ve düşünmede akıcılık içeren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Runco, 1991). Guilford'a (1950) göre, temelde dört farklı düşünme becerisi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, üretilen fikirlerin miktarıyla tanımlanan akıcılıktır. İkincisi, üretilen fikirlerin yeni, alışılmadık, nadir ve biricik olmasıyla tanımlanan özgünlüktür. Üçüncüsü, üretilen fikirlerde farklı kategorilerin genişliği veya miktarıyla karakterize olan bilişsel esnekliktir. Sonuncusu ise üretilen fikirlerin ne kadar detay içerdiğini gösteren ayrıntılandırma becerileridir. Ancak Farklı Düşünme Görevleri aracılığıyla farklı düşünme becerilerinin ölçüldüğü çoğu araştırmada yaratıcılık; akıcılık, özgünlük ve esneklik olmak üzere üç beceri üzerinden incelenmektedir (Hoffmann ve Russ, 2012; Fehr ve Russ, 2008; Yue ve Hui, 2015; Ferrándiz, Ferrando, Soto, Sáinz ve Prieto, 2017). Buna karşın bir grup araştırmacı ise yalnızca akıcılık ve özgünlük (Hoffmann ve Russ, 2016; Sowden, Clements, Redlich ve Lewis, 2015; Kashapov, Ogorodova ve Pavlova, 2016) veya akıcılık ve esneklik (Russ, Robins ve Christiano, 1999) becerileri üzerinden puanlama yapmışlardır. Yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmacıların amaçlarına göre alt boyutları indirgedikleri söylenebilir. Yapılan bu araştırmada farklı düşünme becerilerinin geniş açıdan incelenmesi hedeflendiği için yaratıcılığı değerlendirirken Guilford'un esas olarak tanımladığı dört becerinin tamamı ele alınacaktır.

Farklı düşünme becerilerinin yanı sıra bazı araştırmacılara göre yaratıcılık; bilişsel esneklik, ilişkilendirme, geniş kapsamlı düşünme, kalıcı ve sistematik görev yönetimi odaklı bilişsel bir çabanın sonucudur (Baas ve ark., 2008; Förster ve Dannenberg, 2010; Nijstad, De Dreu, Rietzschel ve Baas, 2010). Özellikle bilişsel esneklik, yaratıcılık sürecinde önemli görülen bilişsel becerilerden biri olarak görülmektedir. Çocuklar bu beceri sayesinde birbirlerinden uzak bilgileri ilişkilendirebilmekte, farklı kategori ve kavramlar arasında yeni bağlantılar kurabilmektedir (Förster ve Dannenberg, 2010). Diğer yandan kategoriler veya yaklaşımlar arasında kurulan ilişkide bağdaştırıcı değişiklikler yapabilmek de yaratıcılığı arttıran bir başka faktördür (Ashby, Isen ve Turken, 1999).

Yukarıda aktarılan araştırmalara dayanarak bir durum veya olay hakkında yaratıcı etkinlikte bulunurken geniş kapsamlı düşünmek, beraberinde fikirler arasında bağlantılar veya ilişkiler kurmayı da getirecektir. Bu esnada fikirler arasındaki yakın veya uzak ilişkileri düzenlemek ve bunlar üzerinde değişimler yapmak bilişsel bir yönetim gerektirecektir. Bilişsel olarak yönetme davranışı açısından ise farklı fikirler veya bağlantılar arasında esnek bir şekilde geçiş yapabilme yetisi önemlidir.

Yaratıcı düşünme esnasında etkin olan bilişsel süreçlerden bir diğeri ise hayal gücüdür. Vygotsky'e (1967a) göre yaratıcılık, zihinde çok sayıda bileşeni bir araya getiren hayal gücü becerilerine dayanmaktadır. Hayal gücü; gerçek hayatta karşılaşılmayan, herhangi bir doğruluk içermeyen ve önemli düzeyde pratik bir anlam taşımayan zihinsel bir süreçtir. Bu nedenle çocuklar oyun oynarken hayal gücünü etkin olarak kullanmaktadırlar. Özellikle hayal gücünün oldukça etkin olduğu, temelinde rol yapma ve taklit oyunlarının yer aldığı sembolik oyunlar oynamaktadırlar. Dolayısıyla Vygotsky, bu oyun türünün çocukların deneyimlerini yeniden düzenlemelerini sağlamakla birlikte yaratıcı davranışlar ortaya koymaları için onları güdülediğini belirtmektedir. Bu bağlamda yaratıcılık ile sembolik oyunun olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırmacı bulunmaktadır (Vygotsky, 1967b; Dansky, 1980; Fein, 1987; Richards, 1990; Wallace, 2013). Russ ve arkadaşları (1999) yaptıkları boylamsal bir çalışmada, hayal gücü ile erken dönemdeki sembolik oyun becerilerinin; çocukların dört yıl sonraki yaratıcılıklarını yordadığını gözlemlemiştir. Hoffmann ve

Russ (2012) ile Wallace (2013), daha güncel bir tarihte bu boylamsal çalışmanın tekrarlarını yapmıştır. Söz konusu yeni araştırmalar da sembolik oyunun dört yıl sonraki yaratıcılığı yordadığı bulgusunu desteklemiştir. Bu bilgiler ışığında sembolik oyun, çocukların yaratıcı bireyler olmalarını desteklemektedir. Yaratıcılık ile sembolik oyun ilişkisini açıklamaya çalışanlar arasında en çok bilinen araştırmacı ise Russ'tur (1993, 2014). Yaptığı çalışmalarla sembolik oyun ile yaratıcılık arasında birçok ortak süreç olduğunu vurgulamaktadır. Russ ve Wallace'ye (2013) göre; sembolik oyun, yaratıcılığı ortaya çıkaran bir araçtır. Yaratıcılık adına önem taşıyan bilişsel, duygusal ve kişilerarası süreçlerin; çocuğun davranışları aracılığıyla dışa vurulmasını sağlamaktadır. Çocuklar, sembolik oyun oynarken zihinsel olarak görselleştirme ve temsil edebilme, bir nesneyi dönüştürme ve hikaye oluşturma becerilerini ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra oyun esnasında çeşitli duygular eşliğinde anılarını hatırlamakta, pozitif ve negatif duygularını dışa vurmaktadırlar. Guilford (1950) tarafından tanımlanan ve yaratıcılık sürecinde kullanılan farklı düşünme, ilişkilendirme ve esneklik gibi bilişsel beceriler, bu iki kavram arasındaki ortak mekanizmaları oluşturmaktadır (Russ, 2014). Yaratıcılık ve sembolik oyunun her ikisi de çocukların belleklerinde ve hayal güçlerinde duygu odaklı temalar yaratmalarına, çeşitli duyguları deneyim etmelerine ve duyguları bilişsel olarak bütünleştirmelerine ortam hazırlamaktadır (Russ ve Wallace, 2013). Dolayısıyla çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için bu araştırma kapsamında verilen eğitimde de hayal gücü ve sembolik oyun temelinde etkinlikler yapılmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda sembolik oyunun çocukların duygularını dışa vurmalarını kolaylaştırmasıyla beraber bu eğitimin çocukların duygu düzenlemelerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kray, Galinsky ve Wong (2006), yaratıcılığın ilişkili olduğu bilişsel süreçleri incelemek adına yaptıkları çalışmada olmayan bir şeyi varmış gibi düşünme becerileri (*counterfactual thinking*; karşıt olgusal düşünme) ile yaratıcılık performansı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Olmayan bir şeyi varmış gibi düşünmek, bireylerin bilişsel olarak yaratıcı ilişkilendirme becerilerini arttırarak süreçte onların düşünme becerilerini desteklemektedir. Kray ve arkadaşlarının, 2006 yılında yaptıkları bu araştırma temelinde yaratıcı süreçlerde imgelemin önemli olduğu söylenebilir. Araştırma

kapsamında hazırlanan eğitimin sembolik oyun ve hayal gücüne temellenmesi nedeniyle karşıt olgusal düşünme becerileri, bu araştırma açısından imgelemi kolaylaştıran bir beceri olarak görülmektedir.

I. 4. Yaratıcılığın Değerlendirilmesi

Yaratıcılığın değerlendirilmesi amacıyla kullanılan oldukça çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan Farklı Düşünme Görevleri, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Iraksak Çağrışım Testi gibi ölçümler çok daha eski yöntemler iken; Fikir Birliğine Dayalı Değerlendirme (*Consensual Assessment Technique, CAT*) gibi bazı ölçümler ise görece daha yeni yöntemlerdir. Ancak Farklı Düşünme Görevleri ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri gibi ölçüm araçları, alanyazında hala baskın olarak kullanılan tekniklerdir (Hoffmann ve Russ, 2016; Sowden ve ark., 2015; Sharma ve Babu, 2017, Edl ve ark., 2014; Zabelina ve Robinson, 2010). Bunların yanı sıra yaratıcılığı değerlendirirken kullanılan diğer yöntemler hikaye (Hoffmann ve Russ, 2012; Mottweiler ve Taylor, 2014) ve çizim görevleri (Mottweiler ve Taylor, 2014; Holmes, Romeo, Ciraola ve Grushko, 2015; Subbotsky, Hysted ve Jones, 2010), performans değerlendirmeleri (Plucker, 1998) ve kendini raporlama araçlarıdır (Runco, 1987).

Farklı düşünme görevlerini alanyazına katan iki önemli öncü bulunmaktadır: Guilford (1967) ile Wallach ve Kogan (1965). Guilford'un (1967) kullandığı görevlerde çocuklardan belirli bir zaman diliminde bir tuğla ya da gazete gibi nesnelerin farklı kullanımlarını listelemeleri istenir. Tepkiler, dört bileşene göre değerlendirilir: orijinallik (verilen cevapların cevap havuzundaki sıklık oranı), akıcılık (verilen cevap sayısı), esneklik (verilen cevaplardaki kategori sayısı) ve ayrıntılandırma (verilen cevaplardaki ayrıntının miktarı). Wallach ve Kogan (1965) tarafından geliştirilen yaratıcılık görevlerinde ise beş farklı görev bulunmaktadır. Görevler içerisinde üç tane sözel görev vardır. Bunlardan ilki, Örnekleme Görevleri'dir. Örnekleme Görevleri'nde, aynı kavramın (yuvarlak, güçlü, gürültülü gibi) farklı örneklerini listeleme söz konusudur. Örneğin, çocuklara akıllarına gelen tüm yuvarlak şeyleri sıralamaları söylenir. Sözel görevlerin ikincisi, Alternatif/ Farklı Kullanım Görevleri'dir. Bu görev

esnasında, Guilford'un görevlerinde olduğu gibi çocuklardan nesnelere farklı kullanımlarını listelemeleri istenir. Sözel görevlerin sonucusu ise Benzerlik Görevleri'dir. Çocuklardan kavramlar arasında benzerlik kurmaları istenir. Örneğin, süt ve etin hangi açıdan birbirine benzer olduğu sorulabilir. Bunun yanı sıra iki tane de görsel görev bulunmaktadır. Çocuklara her iki görsel görevde de figürleri/ şekilleri neye benzettiklerini olabildiğince çeşitlendirmeleri söylenir. Görevlerden biri soyut modeller içerirken diğeri düz ve yuvarlak çizgilerin olduğu figürler içermektedir. Puanlanması Guilford'un görevlerine benzemektedir. Akıcılık, orijinallik, bilişsel esneklik ve ayrıntılandırma üzerinden değerlendirilmektedir. Görevlerin doğrudan farklı düşünme becerilerini ölçmesi ve bu araştırmada yaratıcılığın farklı düşünme üzerinden tanımlanması nedeniyle yaratıcılığı ölçmek için kullanılabilir en uygun araçtır. Ayrıca görevlerin uygulama süresinin uzun olmaması ve gelişimsel olarak okul öncesi döneme daha uygun görevler olması, bu araştırma açısından avantaj sağlamaktadır.

Yaratıcılığı değerlendirmede kullanılan diğeri bir araç, Mednick (1962) tarafından geliştirilen Iraksak Çağrışım Testi'dir. Yaratıcılık ölçümü adına ilişkilendirme becerisini temel almaktadır. Bu beceriler ise çağrışımlar aracılığıyla incelenmektedir. Çocuklara bir dizi iraksak kategorilere ait kelime seti sunulur ve bu kelimelerden çağrışımsal yeni bir kelime üretmesi beklenir. Testin içerisinde 30 kelime seti bulunmaktadır. Uygulama süresi, 40 dakikadır. Uygulama süresinin uzun olması ve geniş çaplı dil becerileri içermesi nedeniyle bu testin okul öncesi dönemde kullanımı, yapılan araştırma açısından uygun görülmemiştir.

Yaratıcılığı ölçmede en yaygın kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Torrance (1966) tarafından geliştirilmiştir. Testin sözel ve sözel olmayan iki formu vardır. Aynı zamanda A ve B formları bulunmaktadır. Sözel formda yedi alt test bulunmaktadır. Bu alt testler; soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, varsayım etkinliklerinden oluşmaktadır. Sözel olmayan formunda ise resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler olmak üzere üç alt test vardır. Puanlamada akıcılık, orijinallik ve bilişsel esneklik performansları değerlendirilir. Uygulama süresi, 75 ila 80 dakika arasındadır. Bu test, özellikle çocuklarla çalışmak için uygun görülmektedir.

Ancak uygulama süresi çok uzundur. Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki çocuklarda bu testin kullanılması, yorulma ve sıkılma gibi faktörler nedeniyle performansı etkileyebilir. Bu yüzden yapılan bu çalışmada testin kullanımı uygun görülmemiştir.

Fikir Birliğine Dayalı Değerlendirme Yöntemi ise birden fazla değerlendirici tarafından katılımcıların yaratıcılık becerilerinin puanlanmasına dayanır (Amabile, 1982). Diğer bir deyişle yaratıcılığı puanlamada değerlendiriciler arası fikir birliği olması temellidir. Literatürde bu yöntem, özellikle hikaye (Hoffmann ve Russ, 2012; Mottweiler ve Taylor, 2014) ve çizim görevleri aracılığıyla yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılmaktadır (Subbotsky ve ark., 2010; Mottweiler ve Taylor, 2014; Holmes ve ark., 2015). Hikaye görevlerinde, çocuklara bir hikaye üretme (Hoffmann ve Russ, 2012) veya yarım bırakılan bir hikaye kökünü tamamlama (Mottweiler ve Taylor, 2014) gibi görevler verilmektedir. Çocuklar tarafından üretilen hikayelerdeki ifadelerin ne kadar yaratıcı olduğu, değerlendiriciler tarafından puanlanmaktadır. Çizim görevlerinde ise çocuklardan var olmayan hayali bir insan (Mottweiler ve Taylor, 2014) veya nesnelere (Subbotsky ve ark., 2010), bir tane erkek ve bir tane de kadın insan bedeni (Holmes ve ark., 2015) gibi temalarda resim çizmeleri istenmektedir. Yapılan resimlerin ne kadar yaratıcı olduğu, değerlendiriciler tarafından puanlanmaktadır. Bu yöntemler okul öncesi dönemdeki çocuklarda kullanılmaya uygun olmakla beraber yaratıcılığın değerlendirmesi, genel olarak hikaye ve çizimlerin yaratıcı olup olmamasına dayanmaktadır. Bu yüzden farklı düşünme becerileri üzerinden yaratıcılığı değerlendiren bir araştırma için hikaye ve çizim görevlerine kıyasla bu becerileri doğrudan ölçen Wallach- Kogan Yaratıcılık Görevleri'nin kullanılması daha uygun görülmektedir.

Kişilerin kendilerine sorularak yaratıcılıklarının ölçüldüğü kendini raporlama araçları ise yaratıcılığı daha genel açıdan değerlendirmeye çalışmaktadır (Kaufman ve Baer, 2002). Kendini raporlama araçları olarak Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (Williams, 1980), Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği (Hu ve Adey, 2002) ve Yaratıcılık Hakkında Ne Düşünüyorsunuz Ölçeği (Seng, Keung ve Cheng, 2008) gibi ölçekler kullanılmaktadır. Özellikle küçük çocuklarla çalışılan yaratıcılık araştırmalarında tercih

edilmeyen bir yöntemdir. Bu ölçüm aracı genellikle okuma yazma bilen çocuklarda ve yetişkinlerde kullanılmaktadır.

Kendini raporlama araçlarında olduğu gibi bireylerin genel yaratıcılık becerilerinin ölçüldüğü yöntemlerin yanı sıra performans değerlendirme gibi yöntemlerle kişilerin belirli bir alana özgü yaratıcılık becerileri incelenebilmektedir (Baer, 1991; Conti, Coon ve Amabile, 1996; Han, 2000; Runco, 1989). Edebiyat, matematik veya resim gibi belirli bir alana yönelik yapılan uygulamalar aracılığıyla kişilerin performansına dayalı olarak yaratıcılık becerileri değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu yöntem, yaratıcılığı daha genel bir açıdan değerlendiren ve farklı düşünme açısından ele alan araştırmalardan ziyade bir alana özgü yaratıcılık becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmalıdır.

I. 5. Yaratıcılık ve Benlik Düzenleme İlişkisi

Psikoloji alanında yaşamın başında kurulan ilk ilişkilerin incelenmeye çalışıldığı bebeklik döneminde, özellikle anneyle (veya bakım veren kişilerle) olan etkileşimlerde bebeklerin uyum sağlayıcı ve kendilerini düzenleyici davranışları değerlendirilmektedir (Schaffer, 1996). Bakım verenle kurulan ilk ilişkilerde; bebeklerin açlık veya acı durumlarında ağlaması, sosyal etkileşim olarak gülümsemeyi kullanması veya beslenme ve uyku saatlerini biyolojik olarak düzenlemesi gibi aktif olarak davranışlarında değişimler yapması yaşama uyum sağlayıcı davranışları olduğunu göstermektedir. Yaşla birlikte bilişsel yetilerde görülen çok sayıda ilerleme, çocukların daha önceki açlık, acı ve uyku gibi temel ihtiyaçlarının ötesinde olan birçok durumda da benlik düzenleme adına davranışlarını ve duygularını düzenleyebilmelerini sağlayacaktır. Küçük yaştaki çocukların evde bakım almasının ardından formal olarak okul öncesi eğitim almaya başlamaları ise onlardan beklenen benlik düzenleme davranışlarında artan bir talebe neden olmaktadır (McClelland ve Cameron, 2011). Bu dönemde çocuklardan oyuncaklarını paylaşma, sırasını bekleme, söz almak için parmak kaldırma gibi okul veya sınıf ortamında kendilerini daha iyi kontrol edebilmeleri ve davranışlarını düzenleyebilmeleri beklenmektedir (Denham, Warren-Khot, Wyatt ve Perna, 2012). Dolayısıyla 3 ila 7 yaş arasındaki çocukların davranış ve duygu düzenleme

becerilerinde, diğerk bir deyişle benlik düzenleme becerilerinde ise hızlı gelişimlerin olduğu bilinmektedir (Montroy ve ark., 2016). Benlik düzenleme için yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme olmak üzere iki önemli mekanizma olduğu bilinmektedir (Cole ve ark., 2004). Gelişimsel olarak bakıldığında yönetici zihinsel işlevlerin okul öncesi dönemde gelişimini inceleyen araştırmalar, yaşla birlikte performansların arttığını ortaya koymaktadır (Carlson ve Moses, 2001; Carlson, Moses ve Breton, 2002). Bununla birlikte duygu düzenleme davranışları, gelişimsel olarak bebeklik dönemi sonrası bilişsel becerilerin arttığı çocukluk döneminde daha karmaşık hale gelmektedir (Shields ve Cicchetti, 1997). Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişimine bakıldığında ise 4 ila 6 yaş arasında yaşla birlikte artış gösterdiği bilinmektedir (Carlson ve Wang, 2007). Bu durumda hayal gücünün ve yaratıcılık davranışlarının yüksek olduğu okul öncesi dönemde, benlik düzenleme davranışlarında da hızlı gelişim görülmesi dikkat çekmekte, bu iki yapının birlikte çalışacağı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Benlik düzenleme, duruma özgü olacak biçimde davranışları ve duyguları uyumlu bir şekilde kontrol edebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Bronson, 2000). Ancak bazı araştırmacılar benlik düzenlemeyi yalnızca yönetici zihinsel işlevler temelinde bilişsel bir davranış düzenleme olarak ele alırken (Bryce, Whitebread ve Szűcs, 2015; Müller, Zelazo ve Imrisek, 2005; Viglas ve Perlman, 2017; Duncan, Schmitt, Burke ve McClelland, 2018) bazıları da yalnızca duygu düzenleme temelinde incelemektedir (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser ve Graling, 2012; Eisenberg ve Sulik, 2012; Graziano ve ark., 2007). Bunun yanı sıra araştırmacıların bir kısmı da yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerinin, benlik düzenlemenin alt mekanizmaları olduğunu öne sürmekte (Sokol ve Müller, 2007; Calkins, 2007; Cole ve ark., 2004), birçok araştırmada ise bu iki yapı birlikte ele alınmaktadır (Carlson ve Wang, 2007; Liebermann, Giesbrecht ve Müller, 2007; Kieras, Tobin, Graziano ve Rothbart, 2005). Bir olay ya da durumun hem bilişsel hem de duygusal faktörler içermesi nedeniyle; bu olay ya da durum karşısında kendini düzenleme davranışları, sadece bilişsel ya da sadece duygusal olarak yapılan bir çabanın sonucu olmayacaktır. Bu nedenle yaratıcılık eğitiminin benlik düzenlemeye etkisini inceleyen bu araştırmada da yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerileri birlikte değerlendirilecektir.

Yönetici zihinsel işlevler, benlik düzenlemenin bilişsel boyutu ile ilgiliyken; duygu düzenleme, duygularla ilgili boyutudur (Kim ve ark., 2013). Gelişimsel bilişsel nörobilimciler, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenlemenin karşılıklı etkileşimi olan iki mekanizma olduğunu ileri sürmektedir (Bell ve Wolfe, 2004; Cacioppo ve Berntson, 1999). Buna göre duygular, kişilerin düşüncelerini, öğrenmelerini ve eylemlerini organize etmekte yardımcıyken; bilgi işleme ve yönetici zihinsel işlevler gibi bilişsel süreçler ise duyguların düzenlenmesinde etkin olmaktadır. Bununla beraber yönetici zihinsel işlevler, bilişsel ve akademik kazanımlarla ilişkili olan davranışsal benlik düzenleme becerileri olarak görülürken duygu düzenleme ise sosyo-duygusal sağlık ve kazanımlarla ilgili beceriler olarak görülmektedir (Kim ve ark., 2013). Yapılan açıklamalar bağlamında birçok araştırma, yönetici zihinsel işlevler ile duygu düzenleme becerilerin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Carlson ve Wang, 2007; Liebermann ve ark., 2007; Kieras ve ark., 2005; Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch, Calkins ve Weaver, 2013). Ancak Carlson ve Wang'ın (2007) yaptıkları çalışmada yönetici zihinsel işlevin yalnızca dürtü kontrolü alt boyutunun, duygu düzenlemeyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik, çalışma belleği ve planlama becerileri ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda genel anlamda bilişsel olarak dürtülerini kontrol edebilen çocukların, duygusal olarak da kendilerini kontrol edebildikleri söylenebilir.

Benlik düzenlemenin bileşenlerinden biri olarak görülen ve bilişsel kontrol olarak da tanımlanan yönetici zihinsel işlevler; dikkat, dürtü kontrolü ve çalışma belleği (McClelland, Cameron, Duncan, Bowles, Acock, Miao ve Pratt, 2014), üstbilişsel stratejiler (Duckworth ve Steinberg, 2015) ile planlama, çelişiklere direnç gösterme, hataları saptama ve düzeltme gibi bilişsel beceriler içermektedir (Dempster, 1992; Welsh, Pennington ve Groisser, 1991; Zelazo, Carter, Reznick ve Frye, 1997). Bununla birlikte yönetici zihinsel işlevlerin altında yatan akıcılık (Pennington ve Ozonoff, 1996) ve bilişsel esneklik (Jurado ve Rosselli, 2007; Anderson, 2001) gibi başka bilişsel süreçler de olduğu görülmektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalara bakıldığında yaratıcılığın alt boyutlarından olan akıcılık ve bilişsel esneklik süreçlerinin, yönetici zihinsel işlevlerin de alt mekanizmalarından biri olarak görülmesi dikkat çekmektedir. Yaratıcı fikir üretirken çok sayıda ve akıcı bir şekilde düşünme becerisinin, bilişsel olarak yapılan amaçlı kontrol süreçlerinde de üretilen fikirlerin miktarı bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bilişsel esneklik, yaratıcılık esnasında üretilen fikirlerin çeşitliliği ve bu çeşitli fikirler arasında kolay geçiş yapabilmeyi sağlar. Aynı şekilde bilişsel benlik düzenleme süreçlerinde de düşüncelerin çeşitlenmesi ve düşünceler veya davranışlar arasında geçişler yapılabilmesine olanak vermektedir. Bunların yanı sıra yaratıcı düşünürken fikirleri veya nesnelere dönüştürmek için önemli olan dikkat ve çalışma belleği süreçlerinin, yönetici zihinsel işlevler adına da önemli süreçler olduğu görülmektedir.

Yönetici zihinsel işlevler, çocuklarla bireysel olarak oynanan nörobilişsel görevler aracılığıyla değerlendirilmektedir (Carlson, 2005). Bu görevler; birtakım kurallar içeren ve çocuktan araştırmacının yaptığı tersini yapması istenilen oyun benzeri görevlerdir. Diğer bir deyişle, bu oyunlar çocuk için bilişsel bir çelişki yaratmaktadır (Montroy ve ark., 2016). Örneğin, Gece-Gündüz Görevi'nde araştırmacı, ay ve yıldız resmi olan gece kartını koyduğunda çocuktan gündüz demesi; güneş olan gündüz kartını koyduğunda ise gece demesi istenir (Gerstadt, Hong ve Diamond, 1994). Böylelikle çocuğun gece ve gündüz kavramları arasında bilişsel bir çelişki yaratılır. Kullanılan bu görevler esnasında çocuğun yönergelere veya uyarılara dikkatini verebilmesi ve kuralları akılda tutması gibi çalışma belleği becerileri değerlendirilir (McClelland ve ark., 2014). Bununla beraber görev sırasında mantığa aykırı tepkiler vermek için iyi öğrenilen tepkileri baskılayabilmeye dayalı olan dürtü kontrolü becerileri de gözlenmektedir. Bu becerilerin yanı sıra bilişsel esnekliği de ölçen görevlere bakıldığında Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi, literatürde oldukça yaygın kullanılan araçlardan biridir (Frye, Zelazo ve Palfai, 1995). Bu görevde ise iki boyuta (renk; mavi ve kırmızı ve şekil; tavşan ve bot) göre bulunan dört tane kart vardır. Görev esnasında çocuklardan önce kartları renklere göre eşleştirme yapmaları, daha sonra renk oyununu bırakıp şekil oyununa geçerek bu sefer de şekillere göre eşleştirme

yapmaları istenir. Böylelikle dikkat, çalışma belleği, dürtü kontrolü becerilerinin yanı sıra iki kural arasındaki geçişi sağlayıp sağlamadıklarına dair bilişsel esneklik becerileri de incelenmektedir.

Pesut (1990), yaratıcı düşünmeyi; benlik düzenleme ile üstbilişsel stratejilerin ilişkisi üzerinden açıklamakta ve bir model ortaya koymaktadır. Modele göre yaratıcı düşünme süreci, üstbilişsel bir strateji olarak düşünmek üzerine düşünme eylemidir. Kişinin kendisini izlemesi, değerlendirmesi ve pekiştirmesi gibi düşünce ve davranışlarını düzenleme süreçleri, olay ve durumlar karşısında gerekli olan üstbilişsel bilgi ve deneyimleri sağlamaktadır. Dolayısıyla benlik düzenleme, yaratıcı hedeflere ulaşma sürecinde üstbilişsel düşünmeye katkı sağlamaktadır. Literatür taraması yapılırken yaratıcılık ile yönetici zihinsel işlevler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların neredeyse hepsinde genç yetişkin örneklemeyle çalışıldığı görülmüştür (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy ve Neubauer, 2014; Benedek, Franz, Heene ve Neubauer, 2012; Edl ve ark., 2014; Zabelina ve Robinson, 2010; Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003; Lin ve ark., 2013; Radel ve ark., 2015; Carson ve ark., 2003; Sharma ve Babu, 2017). Genç yetişkinlerle yürütülen bu araştırmalar incelendiğinde yaratıcı düşünme ile yönetici zihinsel işlevler arasında dürtü kontrolü ve yeni gelen bilgiyle eski bilgilerin tekrar düzenlenmesi gibi ortak süreçlerin olduğu, dolayısıyla iki değişkenin birbiriyle ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Benedek ve ark., 2014; Benedek ve ark., 2012). Ancak yaratıcılık ile bilişsel kontrol ve yönetici zihinsel işlevlerin birlikte çalıştığı araştırmalarda yapılar arasındaki ilişkinin yönüyle ilgili çelişkili bulgular bulunmaktadır. Yetişkinler için yönetici zihinsel işlevleri ölçmek için stroop testleri kullanarak yapılan bazı çalışmalar, yaratıcılığın bilişsel kontrolle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Edl ve ark., 2014; Zabelina ve Robinson, 2010; Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003). Bununla birlikte yapılan bir başka araştırmada bilişsel kontrolün yaratıcılığın alt boyutlarından (akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma) yalnızca akıcılık ve esneklik ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Lin ve ark., 2013). Türkiye'de okul öncesi eğitim alan, 5 yaşındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada ise çocukların benlik düzenleme ve yaratıcılık becerileri incelenmiştir (Peker, 2013). Araştırmacı, benlik düzenlemeyi yalnızca bilişsel

açından ele almış, yönetici zihinsel işlevlerin yüksek veya düşük olmasına göre çocukları iki gruba ayırmıştır. Yönetici zihinsel işlevler, bilişsel kontrol ve esnekliği değerlendiren görevler aracılığıyla ölçülmüştür. Yaratıcılık ise bu çalışmada da olduğu gibi farklı düşünmeyi ölçen görevler aracılığıyla akıcılık, özgünlük, ayrıntılandırma ve bilişsel esneklik puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre yönetici zihinsel becerileri daha yüksek olan çocukların daha yüksek düzeyde yaratıcı oldukları bulunmuştur. Diğer yandan genç yetişkinlerle yapılan diğer araştırmalar, yaratıcılığın dürtü kontrolü (Radel ve ark., 2015; Carson ve ark., 2003) ile negatif yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Carson ve arkadaşları (2003), bu durumu yaratıcı düşünmenin odaklanmamış dikkat ve düşük düzeyde dürtü kontrolü gibi kontrolsüz süreçler içermesiyle açıklamaktadır. Ancak buna karşın Edl ve arkadaşları (2014), yaratıcı düşünmenin doğasında kontrolsüz süreçlerin yanı sıra odaklanmış dikkat ve etkili dürtü kontrolü gibi kontrollü süreçlerin bulunduğunu belirtmektedir. Sharma ve Babu (2017) ise 58 orta ve ileri yetişkinin (50-64 yaş) katıldığı araştırmalarında yönetici zihinsel işlevler ile görsel yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada yönetici zihinsel işlevler, stroop testi ve bellek ölçekleriyle ölçülürken; yaratıcılık, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin görsel görevleriyle ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre yönetici zihinsel işlevler ile görsel yaratıcılığın negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde bireyler, yaratıcı davranışlarda bulunurken bir yandan kontrolsüz, esnek ve özgür süreçlere ihtiyaç duyarken; bir yandan da bir fikir veya nesne hakkında farklı düşünürken dikkatini ve dürtülerini amaçlı bir şekilde kontrol etmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla yönetici zihinsel işlevler gibi kontrollü süreçler, yaratıcı düşünme esnasında aktif olarak yer almaktadır. Bununla birlikte genç yetişkinlikteki çalışmalarla ilişkisi ortaya konan yaratıcılık ve yönetici zihinsel işlevlerin, okul öncesi dönemde birlikte çalışıldığı araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırmada olduğu gibi söz konusu alanda yapılacak olan çalışmalarla, iki yapının okul öncesi dönemdeki ilişkisine dair bilgi edinilecektir.

Yaratıcılık ile yönetici zihinsel işlevlere dair daha önce anlatılan ve çelişkili olan bulgulara karşın yönetici zihinsel işlevlerin bileşenlerinden biri olan bilişsel esneklik;

farklı düşünmeyi destekleyen, bilişsel kategorilerin geniş ve kapsamlı kullanımını sağlayan, kategoriler arasında akıcı geçişlerle ilişkili olan bir bilişsel yapılanmadır (De Dreu ve ark., 2012). Diamond'a (2016) göre; yönetici zihinsel işlevlerin altında yer alan bilişsel esneklik becerileri, okul öncesi dönemde yaratıcılığın gelişimini desteklemektedir. Nusbaum ve Silvia (2011) ise üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bilişsel esnekliğin yaratıcılık becerileri üzerinde yordayıcı olduğunu ve zeka ile yaratıcılık arasında aracı bir değişken olduğunu bularak bu görüşü görgül olarak desteklemektedirler. Dolayısıyla yaratıcılık süreçlerinde önemli olan bilişsel esnekliğin, hem yaratıcılığın hem de yönetici zihinsel işlevlerin bir bileşeni olması; iki değişken arasındaki pozitif ilişkiyi destekler niteliktedir. Bununla birlikte yaratıcılık, çocukların kendi dünyalarının yaratıcıları olmalarını sağlayarak onlarda kontrol hissi oluşturmaktadır (Møller, 2015). Bilişsel esneklikle ilgili elde edilen bu bilgilerin yaratıcılık ile yönetici zihinsel işlevler arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği görülmektedir. Bu sebeple çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için verilecek bir eğitim, çocukların yönetici zihinsel işlev becerilerini de arttıracaktır.

Bott, Quintin, Saggar, Kienitz, Royalty, Hong, Liu, Chien, Hawthorne ve Reiss (2014), yaratıcılık eğitiminin yönetici zihinsel işlevlere etkisini incelemek amacıyla yetişkinlere eğitim vermişlerdir. Araştırmada, eğitim grubuna yaratıcılık eğitimi verilirken; kontrol grubuna dil eğitimi verilmiştir. Ardından verilen eğitimin, düşük düzey ve yüksek düzey olarak tanımladıkları yönetici zihinsel işlevlere etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, düşük düzey yönetici zihinsel işlevleri dikkat ve bilgi işleme hızı olarak değerlendirirken; yüksek düzey yönetici zihinsel işlevleri dürtü kontrolü ve bilişsel esneklik üzerinden değerlendirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre yaratıcılık eğitimi verilen yetişkin grubunda kontrol grubuna göre düşük düzey yönetici zihinsel işlevlerin (dikkat ve işlem hızı) arttığı görülmüştür. Buna karşın yüksek düzey yönetici zihinsel işlevlerde (dürtü kontrolü ve bilişsel esneklik) eğitim ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi bilişsel esneklik, hem yaratıcılığın hem de yönetici zihinsel işlevlerin boyutlarından biridir. Dolayısıyla yaratıcılık eğitimlerinin, yönetici zihinsel işlevlere etkisi yalnızca bir çalışmadan yola çıkarak değerlendirmek güvenilir olmayacaktır. Diğer yandan elde

edilen bu bulgular, yetişkinlik dönemindeki gelişim adına geçerlidir. Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve yönetici zihinsel işlev becerilerinde gelişimin hızlı olması nedeniyle, verilecek yaratıcılık eğitiminin yüksek düzey yönetici zihinsel işlevleri de arttıracağı düşünülmektedir.

Benlik düzenlemenin diğer alt mekanizması olan ve düzenleme becerilerinin duygusal boyutu olarak ele alınan duygu düzenleme, kişinin duygularla ilgili deneyimlerini günlük hayata uygun olacak şekilde yönetebilme becerisidir (Shields ve Cicchetti, 1998). Kişilerin duyguları izleme ve duygusal olarak etkilenme süreçlerini, duygularında değişiklik yapabilmesini ve en sonunda hedeflere ulaşmak için gösterdikleri duygu tepkilerini içermektedir (Gross, 1998). Dolayısıyla duygu düzenlemenin birçok bileşeni içeren bir süreç olduğu söylenebilir. Duyguları anlama, duygu tepkileri ve duygusal yeterlilik olmak üzere üç bileşeni olduğu bilinmektedir (Denham, Ferrier, Howarth, Herndon ve Bassett, 2016). Bunların yanı sıra duygu düzenleme, olumlu ve olumsuz duyguların her ikisini de yönetmeyi içeren bir süreçtir (Ivcevic ve Brackett, 2015).

Pons, Harris ve De Rosnay'a (2004) göre, duygu düzenlemenin bir bileşeni olarak görülen duyguları anlamının dokuz bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler; duyguları tanımlama, dışsal sebepler, istekler veya inançlara bağlı duyguları kavrama, duyguları hatırlama, duyguları düzenleme, duyguları gizleme, karışık duyguları tanıma ve ahlaksal durumlara bağlı duygulanımı kavramadan oluşmaktadır. Pons ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları araştırmada 3 ila 11 yaş arasındaki çocukların yaşla birlikte tüm bileşenlerde olumlu gelişim gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte duyguları anlama ile yaratıcılığın birlikte çalışıldığı araştırmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir. Sagone ve De Caroli (2014a), duyguları anlama ve yaratıcılık ilişkisinin gelişimsel farklılıklarını incelemişlerdir. Yapılan araştırmada; 6 ila 11 yaş arasındaki çocukların yaratıcılık becerileri, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile değerlendirilmiştir. Duyguları anlama becerileri ise yapılan bu çalışmada da olduğu gibi Duygu Kavrama Testi aracılığıyla ölçülmüştür. Hem duyguları anlama hem de yaratıcılık puanları, testlerden alınan toplam puana göre değil; testin alt boyutlarının puanlarına göre incelenmiştir. Yapılan incelemelerde 6-7 yaştaki çocukların daha fazla

esnek ve özgün düşündükçe; duygusal yüz ifadelerini ve dışsal sebeplere veya isteklere bağlı duyguları daha az anladıkları bulunmuştur. Aynı zamanda 6-7 yaşlarındaki çocukların daha fazla akıcı ve esnek, 8- 9 yaşlarındaki çocukların ise daha ayrıntılı düşündükçe ahlaklılığı anlamada, duyguları düzenlemede ve karışık duyguları kavramada daha az başarılı oldukları görülmüştür. Elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında Sagone ve De Caroli (2014a) tarafından yapılan çalışmada yaratıcılığın, duyguları anlamayla negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Sagone ve De Caroli (2014b), yaptıkları bir diğer çalışmayla ise yaratıcı zihinsel sentez becerileri ile duyguları anlamının ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, yaratıcı zihinsel sentez becerilerini; yaratıcı düşünme süreçlerini yansıtan, şekilleri birleştirerek görsel olarak yeni bir form üretme becerileri olarak ele almışlardır. Araştırmada, 6 ila 11 yaş arasındaki çocukların duyguları anlama becerilerini ölçmek için Duyguları Kavrama Testi kullanılmıştır. Yaratıcı zihinsel sentez becerileri ise geometrik şekillerin kullanıldığı bir görsel görev aracılığıyla ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre duyguları anlama becerilerinin, yaratıcı zihinsel sentez ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan bu iki çalışmada duyguları anlama ile yaratıcı süreçler arasındaki ilişkinin yönü hakkında çelişkili bulgular olduğu görülmektedir. Bu noktada duyguları anlama ile yaratıcı süreçlerin ilişkisini çalışan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla yapılacak olan çalışmalar, bu sınırlı bilgi alanına birçok katkı sağlayacaktır.

Duygu anlama çalışmalarının yanı sıra okul öncesindeki (Hoffmann ve Russ, 2012; Yeh ve Li, 2008; Dillon, 2009) ve ilkokuldaki (Dillon, 2009; Butcher ve Niec, 2005) çocuklarla yapılan çalışmalarda yaratıcılık ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Hoffmann ve Russ (2012) tarafından yapılan araştırmada 5 ila 10 yaş arası çocukların duygu düzenleme ile yaratıcılık becerileri incelenmiştir. Yapılan çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri ebeveyn raporlamasıyla ölçülürken; yaratıcılık becerileri, farklı düşünmeyi ölçen görevler ve hikaye görevleri aracılığıyla ölçülmüştür. Bulgular doğrultusunda farklı düşünme puanları ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yeh ve Li (2008) ise yaptıkları çalışmayla 4 ila 6 yaş arasındaki çocukların yaratıcılık ve duygu düzenleme stratejilerini incelemişlerdir. Araştırmada yaratıcılık, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar için

Yaratıcılık Testi aracılığıyla ölçülürken; duygu düzenleme stratejileri, davranış kontrol listesi aracılığıyla sınıf içi gözlem şeklinde değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, yüksek düzeyde duygu düzenleme stratejileri gösteren çocukların yaratıcılıklarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda duygu düzenlemenin; yaratıcılığın pozitif bir yordayıcısı olduğunu bulunmuştur. Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocuklarla çalışılan diğer araştırmalarda da benzer şekilde ilişkiler tespit edilmiştir (Dillon, 2009; Butcher ve Niec, 2005). Duygu düzenlemenin, genç yetişkinlerdeki yaratıcılığın alt boyutlarına etkisini inceleyen bir çalışmada ise duygu düzenlemenin akıcılıktan ziyade bilişsel esneklik performansını daha çok etkilediği saptanmıştır (Leung, Qiu, Chiu, Liou, Kwan ve Yong, 2014). Bu durumda hem yaratıcılık hem de yönetici zihinsel işlev süreçlerinin içerisinde yer alan bilişsel esnekliğin duygu düzenleme davranışlarından da oldukça fazla etkilendiği söylenebilir. Dolayısıyla bu bulgu; yaratıcılık, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme ilişkisinde bilişsel esnekliğin kilit bir noktada olduğunu göstermektedir.

Altı ila on yaş arası çocukların oyun esnasındaki duygulanımları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen Delvecchio, Di Riso, Li, Lis ve Mazzeschi (2016), oyun esnasında sergilenen pozitif duygu durumu ile yaratıcılığın pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte ilkokul 1. ve 2. sınıftaki çocukların duygulanımları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka araştırmada ise kendisini mutlu ve kızgın olarak raporlayan çocukların, nötr olanlara göre yaratıcılık görevlerinde özgünlük puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Russ ve Kaugars, 2010). Vinichuk ve Dolgova (2016) ise yaptıkları çalışmayla okul öncesi dönemde düşük ve yüksek düzeyde yaratıcılığın mutluluk duygusuna etkisini incelemişlerdir. Duygulanım hakkındaki ölçüm alırken; çocuklarla mutluluk hakkında ne düşündükleri, ne zaman mutlu oldukları ve diğer insanların onların mutluluğunu nasıl anladıklarına dair bir görüşme yapmışlardır. Araştırmacılar, yüksek düzeyde yaratıcı olan çocukların mutluluğu duygusal bir olayla tanımladığını ve diğer insanlara odaklanarak sosyal etkileşim temelinde yapılandırıldığını bulmuşlardır. Düşük düzeyde yaratıcı olan çocukların ise mutluluğu, fiziksel bir ihtiyaç veya memnuniyetle tanımladığı ve kişilerarası bir durum içermeyen açıklamalarla yapılandırıldığı görülmüştür. Bu durumda

yaratıcılığın yüksek olması, çocukları duyguları kavramada daha başarılı yapmaktadır. Dolayısıyla duygulanımın yaratıcılık üzerindeki olumlu etkisinin yanı sıra yaratıcılığın da duygulanım ve duyguları kavrama üzerinde olumlu etkiler sağladığı söylenebilir. Yaratıcılığın; duygulanım, duyguları anlama ve duygu düzenlemeyle pozitif yönde ilişkilerini ortaya koyan araştırmalara dayanarak çocuklara verilecek olan yaratıcılık eğitiminin çocukların duygu düzenleme becerilerini de geliştireceği düşünülmektedir.

Benlik düzenlemeyle yaratıcılığın ilişkisini doğrudan inceleyen araştırmaların beraberinde sembolik oyunla, benlik düzenlemenin ilişkili bulunması; dolaylı olarak yaratıcılık ve benlik düzenleme ilişkisini desteklemektedir. Sembolik oyun, yaratıcılığın yanı sıra çocukların benlik düzenleme becerilerini de geliştiren bir araç olarak görülmektedir (Vygotsky, 1967b; Bergen, 2002). Vygotsky'e (1967b) göre çocuklar, sembolik oyun oynarken girdikleri roller arasında düzenlemeler yapmak, çok sayıda rol üzerinde geniş kapsamlı planlar yapmak, bu planları eylemlere dönüştürmek ve aynı zamanda üzerinde değişiklik yapabilmek için bu planları akıllarında tutmak gibi yönetici zihinsel beceriler gösterirler. Okul öncesi dönemde yapılan ilişkisel araştırmaların bir kısmında; çocukların sembolik oyun becerileri ve oyun esnasındaki planlama, izleme ve kontrol gibi bilişsel veya duygularını yönetme ve düzenleme gibi duygusal benlik düzenleme davranışlarındaki nitelikler gözlenmiştir (Vieillevoye ve Nader-Grosbois, 2008; Nader-Grosbois ve Vieillevoye, 2012; Galyer ve Evans, 2001). Benlik düzenleme davranışları, bazı araştırmalarda çocukların oyun esnasındaki davranışları üzerinden gözlemlenirken; bazı araştırmalarda ebeveyn veya öğretmen raporlamalarıyla incelenmiştir (Matthews, 2008; Gilpin, Brown ve Pierucci, 2015; Lindsey ve Colwell, 2003; Hoffmann ve Russ, 2012). Bu araştırmalar sonucunda sembolik oyunun, hem bilişsel benlik düzenleme (Vieillevoye ve Nader-Grosbois, 2008; Nader-Grosbois ve Vieillevoye, 2012; Matthews, 2008) hem de duygusal benlik düzenlemeyle (Galyer ve Evans, 2001; Gilpin ve ark., 2015; Lindsey ve Colwell, 2003; Hoffmann ve Russ, 2012) ilişkili olduğu görülmektedir. Elias ve Berk (2002), 3 ve 4 yaşındaki çocukların sembolik oyun ve duygu düzenleme davranışlarının ilişkisini kısa süreli boylamsal bir çalışma yaparak incelemiştir. Yapılan bu araştırmaya göre çocukların sembolik oyun becerileri, birkaç ay sonraki duygu düzenleme becerilerini

yordamaktadır. Slot, Mulder, Verhagen ve Leseman (2017) ise yaptıkları araştırmayla 3 yaşındaki çocukların bile sembolik oyun esnasında bilişsel ve duygusal benlik dzenleme davranışlarında başarılı olduğunu bulmuşlardır.

Yukarıda anlatılan araştırmalar sonucunda sembolik oyun ile benlik dzenlemenin ilişkili olduğu ve sembolik oyunun benlik dzenlemeyi yordadığı gdrulmektedir. Sembolik oyun ile benlik dzenleme arasındaki ilişkiye dair elde edilen bu bulgular, yaratıcılık ve benlik dzenleme ilişkisini gdclendirici niteliktedir. Dolayısıyla sdcz konusu durum, bu araştırmada da olduğu gibi sembolik oyun üzerinden verilecek olan bir yaratıcılık eğitimi sonrasında benlik dzenleme becerilerinde artış olabileceğine dikkat çekmektedir.

Sembolik oyun eğitiminin bilişsel ve duygusal benlik dzenlemeye etkisi inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır (Saltz, Dixon ve Johnson, 1977; Moore ve Russ, 2008). Saltz ve arkadaşları (1977) tarafından yapılan araştırmada sembolik oyun ieren hayal gdcu ve sosyo-dramatik oyunlara dair okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitim verilmiş ve bu eğitimin çocukların bilişsel benlik dzenlemeleri adına ddrttu kontrollerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ddrdt grup bulunmaktadır: tematik hayal gdcu ve sosyo-dramatik oyun grupları, hayal gdcu tartışma grubu ve kontrol grubu. Tematik hayal gdcu oyun grubunda, çocuklara belirli bir temada olan bir hikaye okunur. Ardından bu hikayenin üzerine çocukların hayal gdclerini uyaran bir tartışma ortamı oluşturulur. Daha sonra çocuklar hikayede belirli rollere atanır ve pantomim şeklinde hikaye canlandırmaları yapılır. Sosyo-dramatik oyunlarda, doktora gitmek gibi çocukların ortak deneyimleri üzerine ve anaokulunun dzenlediği hayvanat bahçesi gezisine gitmek gibi temalarda oyunlar oynanır. Hayal gdcu tartışma gruplarında, tematik hayal gdcu gruplarında olduğu gibi bir hikaye okunur ve hikaye üzerine çocukların hayal gdclerini uyaran bir tartışma başlatılır. Ancak bu grupta canlandırma etkinlikleri bulunmamaktadır. Kontrol grubunda ise kesme veya yapıştırma gibi sıradan anaokulu etkinlikleri yapılır. Yapılan araştırmaya gdcre eğitimden sonra tematik hayal gdcu ve sosyo-dramatik oyun olmak üzere iki grubun ddrttu kontrolünün kontrol grubuna gdcre daha iyi olduğu gdrulmektedir. Hayal gdcu tartışma grubuyla kontrol grubu arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Moore ve Russ (2008) ise

yaptıkları çalışmayla sembolik oyun eğitiminin çocukların duygu anlama ve düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmacılar, çocuklara hayal gücü ve duygu odaklı temalardaki hikayeler üzerinden belirli bir oyuncak setiyle oyunlar oynamışlardır. Kontrol grubuyla ise yapboz oynanmış, boyama etkinliği yapılmıştır. Ancak verilen eğitimin ardından çocukların duyguları anlama ve düzenleme becerilerinin kontrol grubuna göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde, özellikle okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için yapılacak uygulamalarda sembolik oyunun önemli olabileceği düşünülmektedir. Yaratıcılık eğitimlerinin sembolik oyun içermesi sayesinde çocuklar, hem oyun oynarken imgeleme becerilerini geliştirerek yaratıcı düşünmede daha fazla ustalaşacaklardır hem de bilişsel olarak gelişim gösterirken oynadıkları oyunlar sayesinde eğleneceklerdir. Bu nedenle çocukların hayal gücü ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını sağlayan sembolik oyun, bu araştırmada okul öncesi dönem için hazırlanan eğitim programının merkezinde yer almaktadır. Hazırlanan eğitim programında sembolik oyunun kullanılması, aynı zamanda çocukların yaratıcılık süreçlerinde duygusal dışavurum yapmalarını da sağlayacaktır. Bu durum yaratıcılık eğitiminin duygu düzenleme becerilerine etkisini güçlendirecek bir unsur olarak görülmektedir.

I. 6. Yaratıcılık Eğitimleri

Yapılan birçok araştırmayla çocukların daha yaratıcı düşünceleri yönünde yaratıcı hayal gücü, sembolik oyun, işbirliğine veya çizime dayalı etkinlikler gibi birçok uygulama yapılmıştır (Dziedziewicz ve Karwowski, 2015; Moore ve Russ, 2008; Hoffmann ve Russ, 2016; Fehr ve Russ, 2016; Garaigordobil, 2006; Garaigordobil ve Berrueco, 2011; Dziedziewicz ve ark., 2013). Yapılan bu uygulamalarla çocukların yaratıcılıklarına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Dziedziewicz ve arkadaşları (2013), yaptıkları araştırmada 4 ila 6 yaş arasındaki çocuklara *Creative Doodle: The Adventures of Dragonfly Grazka (Yaratıcı Çizim: Yusufçuk Grazka'nın Maceraları)* isiminde bir yaratıcılık eğitimi vermişlerdir. Yapılan araştırmada verilen eğitim; okul öncesi dönemdeki çocukların hayal gücü, ilişkilendirme, çıkarım yapma, dönüştürme,

soyutlama, benzerlik kurma ve metafor kullanma gibi yaratıcı hayal gücü süreçlerini geliştirmektedir. Bunun yanı sıra akıcılık, özgünlük ve esneklik gibi farklı düşünme becerilerini de desteklemektedir. Uygulamalarda, 10 tane temadan oluşan 75 kart kullanılmaktadır. Her kartta kısa ve şaşırtıcı yönergeler verilir. Ardından konu hakkında çocuklarla beyin fırtınası yapılır. Daha sonra çocuklar kendi defterlerinde görev çözümüne ilişkin çizim yaparlar. Çizim defteri aracılığıyla yaratıcılık eğitimi, çocukların özellikle görsel yaratıcılıklarını uyararak ve yaratıcı çıkarımlar yapmalarına temellenen bir eğitim yaklaşımıdır. Bu araştırmada çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için hazırlanan eğitim programı, çocukların farklı düşünme süreçlerine ve sözel yaratıcılık becerilerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla çizim defteri aracılığıyla yaratıcılık eğitimi yaklaşımı, bu araştırma kapsamında uygun görülmemektedir. Bununla birlikte Bott ve arkadaşları (2014), yetişkinlere verdikleri yaratıcılık eğitimiyle yönetici zihinsel işlevleri geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Yaratıcılık ile yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenlemenin ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda ise yaratıcılık eğitimlerinin, çocukların benlik düzenleme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocuklara verilecek yaratıcılık eğitimi için çocukluk dönemine özgü yaratıcılık eğitimlerinin içeriklerini incelemek önemli görülmektedir.

I. 6. 1. Eureka Yaratıcı Hayal Gücü Eğitimi

Eureka isimli yaratıcı hayal gücü eğitimi, Dziedziewicz ve Karwowski (2015) tarafından geliştirilmiş bir programdır. Bir nesne veya fikri başka bir şeyin yerine koyma, nesnelere veya fikirleri birleştirme ve uyarılma, bunlar üzerinde değişimler yapma, başka amaçlarla kullanma, eleme ve tersine döndürme gibi yaratıcı hayal gücü becerilerine dayanmaktadır. Eğitimin temel hedefi ise yaratıcı hayal gücü becerilerini ve yaratıcı davranışları geliştirmektir. Bununla birlikte eğitimde kullanılan aktiviteler; çocukların dikkat, bellek, yaratıcı düşünme, yaratıcı olmaya dair öz-inancı, sözel yetenekleri ve motivasyonlarının gelişimini desteklemektedir. Program, 5 ila 9 yaş arasındaki çocuklar için geliştirilmiştir. Eğitimin her oturumundaki aktivitelerin ana teması, saç kurutma makinesi ve bilgisayar gibi günlük hayatta kullanılan bir icadın tarihi üzerinedir. İcatların ne olacağı belirlenirken günlük hayatta sürekli maruz kalınan

ve hayatımızı kolaylaştıran nesnelere olmasına dikkat edilmiştir. Eğitimlerin başında her icadın bulunma sũreci ve mucitlerinin profilleri aktarılmıştır. Bũylelikle çocuklarda kendilerinin de yeni bir şeyler yaratarak dũnyayı değiştirebilecekleri dair bir inanç oluşturulmaya çalışılmıştır. Her eğitim oturumu, hazırlık, hayal gũcũ ve dũnũřtũrme aşaması olmak ũzere ũç aşamadan oluşur.

Hazırlık aşamasında, çocuklar aktivitelere katılmaları için cesaretlendirilir (Dziedziewicz ve Karwowski, 2015). Bu esnada icadın farklı meslek grupları tarafından tipik olmayan kullanımları, mucitler hakkında eğlenceli veya şaşırtıcı noktalar ve icadın nasıl ortaya çıktığı gibi konularla ilgili bilgi verilerek onlarda merak uyandırılır. Diğer bir deyişle çocuklar, sonraki aşamalara hazır hale getirilir. Yaratıcı hayal gũcũ aşamasında, çocukların yaratıcı hayal gũcũ becerilerini kullanmaları sağlanır. Bu aşamada yapılan aktivitelere çocuklardan icatların gũnũmũzde kullanılan hallerinin dışına çıkmaları ve gerçeklikten olabildiğince uzak olacak şekilde yaratıcı fikirler oluşturmaları beklenmektedir. Örneğin çocuklardan insan özelliklerine sahip; dũřũnen, konuşan, duyguları olan olağandışı bir saç kurutma makinesi hayal etmeleri istenir. Daha sonra çocuklar, sa kurutma makinesinin hissettiği duyguları, makinenin neler sũylediđini ve dũřũndũđũnũ belirler. Ardından tũm bunların oluşma sebepleriyle beraber makinenin yaşadıkları hakkında bir resim çalışması yapılır. Resim çalışması bitince çocuklar, çizdikleri hikayeleri sunarlar. Son olarak dũnũřtũrme aşaması ise hayal gũcũnũ değiştirme ve kontrol etme becerisine yũnelik aktiviteler bulunur. Yapılan aktivitelere hayal edilen objenin, gũrũnũřũ, yapısı, işlevi veya kullanılışı gibi karakteristik özellikleri değiştirilmeye çalışılır. Çocuklara sıradan olmayan ve beklenmedik durumlar içeren bir hikaye anlatılır ve bu hikayeyi resmetmeleri istenir. Anlatılan hikayelerden biri şu şekildedir: "Bir odaya girdiğinizi ve tavana baktığınızda avize yerine, bir kurutma makinesi gũrdũđũnũzũ hayal edin. Onu yakından inceleyin. Ne renk? şekli nasıl? şu an çalışıyor mu? (Resmini çizmesi istenir.) Halıda yeşil bir şey var ve kokuyor. Daha iyi gũrebilmek için yakınına gelin. O neymiş? (izmesi istenir.) Yanında yumuşak bir şey var ve komik sesler çıkıyor. Duyabiliyor musunuz? Ne olabilir acaba? Ne olduğunu biliyor musunuz? (izmesi istenir.) Odadaki açık

pencerenin yanında, birisi çok garip bir şekilde duruyor. Ne olmuş olabilir? Bu kişi ne yapıyor? Kim olabilir? Bu kişiyi tanıyor musunuz? (Çizmesi istenir.)"

Özellikle küçük çocukların hayal gücünün geniş olması nedeniyle hayal etmeye dayalı olan bu eğitimin, küçük yaştaki çocuklar için uygun olduğu söylenebilir. Bununla birlikte eğitim kapsamında yaratıcı hayal gücü becerileri olarak belirtilen bir nesneyi başka bir şeyin yerine koyma, fikirleri birleştirme, değişim yapma ve nesnelere başka amaçlarla kullanma; okul öncesi dönemdeki çocukların sembolik oyun oynarken de sıklıkla gösterdikleri davranışlardır. Dolayısıyla hayal gücü ve sembolik oyun temelinde okul öncesi dönem için bir eğitim hazırlanan bu araştırmanın hayal gücü yönü özellikle *Eureka* eğitimine dayandırılmaktadır.

I. 6. 2. Sembolik Oyun Temelli Eğitimler

Okul öncesi dönem ve ilköğretim başlangıç yıllarında yaratıcılığı geliştirmek için verilen birçok sembolik oyun eğitimleri bulunmaktadır (Moore ve Russ, 2008; Hoffmann ve Russ, 2016; Fehr ve Russ, 2016). Moore ve Russ (2008) yaptıkları araştırmada 6 ila 8 yaş arası çocukların oyun ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek için sembolik oyun temelli bir eğitim vermişlerdir. Bu eğitimde iki farklı eğitim grubu bulunmaktadır. Bir grup çocukla hayal gücü odaklı oyunlar oynanırken; diğer grupta duyguların dışavurumu merkezli oyunlar oynanmıştır. Bunların yanı sıra hiçbir eğitim verilmeyen, yapboz oyunu ve boyama etkinliği gibi sıradan etkinlikler yapılan kontrol grubu bulunmaktadır. Eğitim alan bütün çocuklar, 3 - 5 hafta süresince 30 dakikalık oturumlar halinde bireysel olarak beş oturuma katılmaktadır. Çocuklar, her oturumda araştırmacının belirlediği dört hikaye ve çocuğun kendisinin ürettiği bir hikaye üzerinden oyun oynarlar. Duygu odaklı sembolik oyun grubunda çocuklar, verilen nesnelere (bebekler, legolar, bloklar, arabalar ve plastik hayvan figürleri) oyun oynarken duygusal üretimler için teşvik edilmiştir. Hayal gücü odaklı sembolik oyun grubunda ise aynı nesnelere çocukların olabildiğince fazla fantastik olacak şekilde hikaye üretmeleri desteklenmiştir. Yaratıcılığı geliştirmek için yapılan bir başka eğitim çalışmasında ise 5 ila 8 yaş arası kız çocuklarına yönelik hikayeler aracılığıyla sembolik oyun müdahalesi yapılmıştır (Hoffmann ve Russ, 2016). Eğitimde Moore ve Russ'un

(2008) araştırmalarına benzer şekilde çocuklarla belirli hikaye temalarında bir oyuncak seti (kız ve erkek bebekler, hayvanlar, taşıtlar ve inşa blokları) aracılığıyla sembolik oyunlar oynanmıştır. Altı oturum boyunca oynanan oyunların her biri 30 dakika sürmektedir. Araştırmada kullanılan hikayeler ise şunlardır: okula giden kız, mutlu bir doğum günü hikayesi, hayvanat bahçesine giden kız, en sevdiği oyuncacını kaybeden bir kızın üzücü hikayesi, aya giden bir kızın hikayesi ve süper gleri olan bir kızın hikayesi. Bununla birlikte Moore ve Russ'un (2008) araştırmalarından farklı olarak hikayeleri canlandırırken hayal gücünün daha fazla kullanılabilmesi için eğitim boyunca oyuncak sayıları giderek azaltılmıştır.

Fehr ve Russ (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için benzer şekilde sembolik oyun temelli bir eğitim geliştirmişlerdir. Bu eğitim, 4 ila 6 yaş arası çocuklar için hazırlanmıştır. Çocuklar, her biri 20 ila 30 dakika kadar süren  sembolik oyun oturumuna bireysel olarak katılır. Oturumlarda araştırmacı ve ocuk, standart bir oyuncak seti ile üç veya dört hikaye teması üzerine oyun oynarlar. Hikaye temaları; hayal gücü merkezli (rneğin aya giden bir ocuk) ve duyguların dışavurumu merkezli (rneğin korkunç bir ses duyan bir çocuğun hikayesi) hikayelerden oluşmaktadır. Araştırmacı, ocuğun liderliğinde oyuna dahil olur. Model olma, övgü, hikaye özetleme, sorular sorma ve duyguları etiketleme gibi çocuğun becerilerini geliştirici teknikler kullanır. Her oturum için notlar alarak bir sonraki oturumda çocuğun oyun yeteneklerindeki eksik yönlerini geliştirecek bir yol izler. Eğitimin sonunda çocuğun bağımsız bir şekilde oynaması hedeflendiği için oturumların sonuna doğru araştırmacının oyunlara katılımını azaltılır.

Sembolik oyun müdahaleleri; oyunlar aracılığıyla nesnelere farklı amaçlarla kullanmak, hayal gücünde nesnelere canlı özellikleri atfetmek, nesne ve olaylara duygusal içerik yüklemek gibi çocukların yaratıcı düşünmesini sağlayan davranışlar sergilemeleri için ortam oluşturacaktır. Bu nedenle araştırma kapsamında hazırlanan eğitimin bir kısmı, sembolik oyun eğitimlerine dayanmaktadır.

I. 6. 3. İşbirliğine Dayalı Yaratıcılık Eğitimleri

İşbirliğine dayalı yaratıcılık eğitimleri, okul öncesi dönem ve ilkokul yıllarında çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için daha çok grup aktivitelerine odaklanan eğitimlerdir (Garaigordobil, 2006; Garaigordobil ve Berruero, 2011). Garaigordobil (2006), 10 ve 11 yaşındaki çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için oyun, işbirliği ve yaratıcılık faktörlerine dayalı bir eğitim programı hazırlamıştır. Eğitim; işbirliği gerektiren ve yaratıcı oyunlardan oluşan iki saat ve haftada bir gün olacak şekilde verilir. Oturumlar esnasında iki veya üç adet dinlenme aktivitesi bulunur. Çocuklar önce büyük bir dairede oturur ve aktiviteler tanıtılır. Daha sonra küçük gruplar halinde aktiviteler üzerinde çalışırlar. Aktivite bitince büyük daireye tekrar toplanılır. Her grup kendi sonuçları hakkında sunum yapar ve sonuçlar tartışılır. Eğitimin içerisinde sözel yaratıcılık, dramatik yaratıcılık, görsel yaratıcılık ve materyal şekillendirmeye dayalı yaratıcılık olmak üzere dört kategoriye dair aktiviteler bulunmaktadır.

Sözel yaratıcılık için 2 etkinlik vardır: *Nesnelere Yeni İsim Verme ve Olağanüstü Telefon Sohbeti* (Garaigordobil, 2006). *Nesnelere Yeni İsim Verme* etkinliğinde alışkın olunan nesnelere özgül işlevlerinden yararlanılarak yeni isimler üretilir. Bir grup söylenen nesnelere yeni isim üretirken, diğer grup üretilen bu yeni isimlere göre nesneyi tahmin etmeye çalışır. Örneğin kaşık için çorba yiyen; güneş için vücut ısıtıcı, ışık topu isimleri verilmesi gibi. *Olağanüstü Telefon Sohbeti*'nde ise ikili olarak eşleşen çocuklar, çantadan bir kağıt çekerler. Kağıtlarda ise kalem-kağıt veya televizyon-kitap gibi bazı kelime eşleşmeleri vardır. İkili gruptaki çocuklar, seçtikleri kelime eşleşmelerinin ağzından bir telefon sohbeti oluşturur. Oluşturulan bu sohbet grubun geri kalanı önünde oynanır. Grup oynanan bu iki kelime eşleşmesinin sohbetlerinden kelimelerin ne olduklarını tahmin etmeye çalışır. Bunların yanı sıra görsel yaratıcılık için 3 etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan ilki, *Hayvanların Dönüşmesi* isimli etkinliktir. Bu etkinlikte daire şeklinde oturularak bütün katılımcılara kağıt ve kalem verilir. Kağıdı ikiye bölecek şekilde ortasından bir çizgi çekilir. Her çocuk elindeki kağıdın üst kısmına bir hayvan çizer. Çizimler bitince herkes elindeki kağıtları bir sağındakine verir. Bu sefer de her çocuk elindeki kağıdın alt kısmına bir hayvan çizer. Ancak alta çizilen yeni hayvanın üstteki hayvandan birkaç parça içermesi gerekir. Böylece hayvanlar üzerinde çizimler

aracılığıyla dönüştürme işlemi yapılır. Çocuklar ellerindeki kağıdın altına hayvanın dönüşümünü anlatır. Örneğin ilk çocuk, fil çizer. Ardından ikinci çocuk da kelebek çizer. Ama kelebeğin kanatlarını çizerken filin kulaklarını kullanır. Sonra da dönüşümü bir cümleyle anlatır: "Fil, kelebeğe dönüştü." İkinci etkinlik ise Nesne Baskısı'dır. Bu etkinlikte çocuklar, küçük takımlar halinde büyük bir kağıda desenler çizerler. Bu esnada parmak boyası, karton, tahta veya plastik çubuklar, çeşitli tahta bloklar, kibrit kutusu gibi nesnelere verilerek nesne baskıları yapılır. Takımlar, desenlerinin en son hali sınıfta sunar. Son görsel yaratıcılık etkinliği Eğlenceli Çizimler'de ise iki kişilik gruplar oluşturulur. Her gruba büyük bir kağıt ve bir kutu boya verilir. Daha sonra çiftler ne çizeceklerine karar verirler. Kağıt ikiye bölünür ve bölümler iki kişi arasında paylaşılır. İki kişi de çizimlerini birbirine göstermeden yaparlar. Bitirince kağıtlar tekrar bir araya getirilip bantlanır. Ardından iki çocuk, birlikte sunumunu yapar. Eğitimin bir etkinliği ise yaratıcılığın tüm çeşitlerine (sözel, görsel, dramatik ve materyal şekillendirmeye dayalı yaratıcılık) yöneliktir. *Afiş* isimli bu etkinlikte, her takım seçtiği bir ürün hakkında reklam üretir. Reklam yapılan ürün gerçekte olan veya hayali bir ürün de olabilmektedir. Etkinliğin ilk aşamasında, ürün hakkında fikirler yürütülür. Daha sonra takımın ortak karar vardığı en ilginç olan ürün seçilir. Bu ürünün avantajlarını ve özelliklerini tanımlayan bir reklam afişi yapılır. İkinci aşamada ise reklam canlandırılır. Oyun için drama kutusundan canlandırma için gerekli malzemeleri alırlar.

Garaigordobil ve Berruoco, 2011 yılında işbirliği üzerinden benzer şekilde geliştirdikleri yaratıcılık eğitim programı aracılığıyla okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışmışlardır. Eğitim oturumları; açılış, oyun aşaması ve kapanış olmak üzere üç bölümden oluşur. Açılış için çocuklarla yerde bir daire yapılarak eğlenmek, arkadaş olmak, diğerlerine yardım etmek, işbirliği yapmak, diğerlerini dinlemek, yaratıcı olmak ve hayal gücü ile ilgili çocuklarla konuşulur. Daha sonra oyun aşamasına geçilir. Her bir eğitim oturumunda iki veya üç tane oyun oynanır. Eğitimci, oyunlar esnasında "Birlikte, işbirliği içinde yaptığınız bu resim hakkında ne düşünüyorsunuz? Tüm resme bütün olarak baktığınızda ne hayal ediyorsunuz?" gibi sorularla çocukların yaratıcı süreçlerini destekler. Kapanış aşamasında ise çocukların eğitim süresindeki duyguları, katılımları ve reddetmeleri, kurallara saygı göstermeleri ve işbirlikleri gibi konularda konuşulur. Daha

önceki çalışmada olduğu gibi bu araştırmada da sözel, görsel, dramatik ve materyal şekillendirmeye dayalı yaratıcılık olmak üzere yaratıcılığın dört yönüne ilişkin oyunlar bulunmaktadır.

Çocuklarla sözel yaratıcılığa ilişkin olarak *Şaşırtıcı Durum* etkinliği yapılır (Garaigordobil ve Berrueco, 2011). Bu oyun esnasında çocuklar için bir hikaye anlatılmaya başlanır. Daha sonra hikayede çocukları şaşırtacak bir durum oluşturulup onların hikayeyi tamamlaması istenir. Örneğin kahraman anaokulundadır ve aniden çok ama çok gürültülü bir ses duyar. Dramatik yaratıcılığa yönelik olan etkinlik ise *Bizim Hikayemiz* etkinliğidir. Bu etkinlik esnasında çocuklar beşer kişilik gruplara ayrılır. Her bir takım en beğendikleri hikayeyi seçerler ve sonra onu canlandırırlar. Üçüncü etkinlik olan *El İzi Oyunu* ise figürel yaratıcılığa ilişkin bir etkinliktir. Bu oyun esnasında çocuklar iki gruba ayrılır. Daha sonra ellerini renkli boyalara batırırlar ve kağıda ellerini bastırarak el izlerini çıkartırlar. Etkinlik esnasında arka planda müzik açılır. Son etkinlik ise materyal şekillendirmeye dayalı yaratıcılığa yönelik olan *Yeni Hikaye Kahramanı* adlı etkinliktir. Çocuklara bazı hikaye karakterlerinin resimleri verilir. Karakterlerin farklı beden bölümlerini kullanarak grup halinde yeni bir hikaye karakteri yaratırlar. Yeni karakter bir kartona yapıştırılır ve isimlendirilir. Daha sonra da karakterin sunumu yapılır.

Eğitimlerin içerikleri incelendiğinde aktivitelerin işbirliği gerektirmesi nedeniyle yaratıcılık etkinliğinin grup dinamikleri temelinde etkileşimli bir süreç olduğu söylenebilir. Yapılan eğitimlerle yaratıcı davranışın ortaya konulmasında birçok fikrin veya eylemin ortaya konması söz konusudur. Okul öncesi dönem için yaratıcılık eğitimi hazırlanan bu çalışmada, eğitim beş kişilik küçük gruplar halinde verilmektedir. Yaş grubunun küçük olması nedeniyle gruplardaki çocuk sayısının az olmasına özen gösterilmiş ve grup aktivitelerinde gündelik hayattaki nesnelere farklı kullanımlarıyla ilgili basit düzeyde beyin fırtınaları yapılmıştır. Dolayısıyla yaratıcılık sürecinde özellikle sözel aktivitelerde grup içi etkileşimlere önem verilmektedir. Ancak yaratıcılığın bireysel süreçleri de göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla bu araştırmadaki eğitimde çocukların bireysel çalışacakları etkinliklere de yer verilmektedir.

I. 7. Yaratıcılık ve Benlik Düzenlemenin Dil Becerileri ile İlişkisi

Okul öncesi dönemdeki dil gelişimine bakıldığında çocukların üç yaşına geldiklerinde yetişkine benzer bir dille konuştukları görülmektedir (Aksu-Koç ve Ketrez, 2016). Okulda yaptıklarını ve hikaye veya resimli bir kitabı rahatlıkla anlatabilecek sözel yeterliliğe sahiptirler. Dört yaşına geldiklerinde ise dilbilgisi ve sözcük bilgisi de oldukça zengin hale gelmektedir. Çocuklar bu sayede bir olayı ya da hikayeyi detaylı bir şekilde anlatabilir, anlatım esnasında neden-sonuç ilişkisi içeren ifadelerde bulunabilirler. Bu noktada çocukların okul öncesi dönemde artan sözel becerileri ile bu dönemde gelişim gösteren yaratıcılık ve benlik düzenlemenin ilişkisini açıklamak önemli görülmektedir.

Yapılan birçok araştırmada yaratıcılık, sözel görevler aracılığıyla incelenmektedir (Wallach ve Kogan, 1965; Torrance, 1966; Hoffmann ve Russ, 2012; Mottweiler ve Taylor, 2014; Cheung, Lau, Chan ve Wu, 2004; Yeh ve Lin, 2015; Russ ve ark., 1999; Hoffmann ve Russ, 2016; Sowden ve ark., 2015; Peker, 2013). Bu bağlamda yaratıcılık ölçümlerindeki sözel görevlerin dil becerileri içermesi dikkat çekmektedir. Dil becerileri daha iyi olan çocukların ise daha yaratıcı olduğu bilinmektedir (Holmes ve ark., 2015). Bununla birlikte dil becerilerinin erken gelişmesi, benlik düzenleme davranışlarının da erken gelişmesi ile ilişkilidir (Bohlmann, Maier ve Palacios, 2015). Kopp (1989), özellikle çocukların duyguları anlamalarında ve duygu düzenlemelerinde dilin önemli bir araç olduğunu öne sürmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar çerçevesinde, dil becerileri ile yönetici zihinsel işlevler (Carlson ve Meltzoff, 2008; Fuhs ve Day, 2011; Im-Bolter, Johnson ve Pascual-Leone, 2006), duyguları anlama (Cutting ve Dunn, 1999; Rosnay ve Harris, 2002) ve duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmaktadır (Eisenberg, Sadovsky ve Spinrad, 2005; Liebermann ve ark., 2007). Yapılan bu araştırmalar bağlamında dil becerilerinin yaratıcılık, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerileriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada çocukların dil becerilerinin kontrol değişkeni olarak incelenmesi önemli görülmektedir.

I. 8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; normal gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek bir eğitim programı geliştirmektir. Erken dönemdeki çevresel etkilerin, çocukların gelecekteki yaratıcılık kazanımlarını şekillendirdiği bilinmektedir (Mumford ve Gustafson, 1988). Dolayısıyla erken dönemde yapılabilecek bir müdahale, çocukların gelecekte yaratıcı becerilere sahip olması için gerekli olan çevresel etkileri sağlayacaktır.

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri ise yaratıcılığı geliştirmek için verilen bir eğitimin çocukların yönetici zihinsel işlev ve duyu düzenleme becerilerine etkisini değerlendirmektir. Çocuklara verilecek olan yaratıcılık eğitimi aracılığıyla akademik ve sosyal gelişim için önemli bir yere sahip olan benlik düzenleme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Yaratıcılık ve benlik düzenlemeye dair yurtdışında son zamanlarda yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak geliştirilen yaratıcılık eğitimlerinin benlik düzenlemeye etkisini inceleyen yalnızca bir tane araştırmaya rastlanmıştır (Bott ve ark., 2014). Türkiye'de ise yapılan yaratıcılık eğitimi araştırmalarının az olduğu söylenebilir. Yaratıcılık ve benlik düzenlemenin ilişkisini inceleyen yalnızca bir tane araştırma olduğu görülürken (Peker, 2013); yaratıcılık eğitiminin benlik düzenlemeye etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırmayla yurtdışı ve Türkiye alanyazınına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

I. 9. Araştırmanın Önemi

Yaratıcılık; bireylerin bilgi kazanımına, öğrenme süreçlerine, problem çözüme ve değişikliklerin sonuçlarıyla baş etme becerilerine katkı sağlamaktadır (Runco, 2014). Aynı zamanda kişilerin yenilikçi, hayal gücü zengin ve sağlıklı bireyler olmaları için önemli görülmektedir. Bu nedenle yaratıcılığı geliştirmek için yapılacak müdahaleler, bireylerin olumlu bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyecektir. Yapılan bu araştırma çerçevesinde geliştirilen yaratıcılık eğitiminin etkili olması, uygulama alanına okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık, bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirecek bir araç sağlayacaktır. Bununla birlikte yaratıcılık eğitiminin benlik düzenlemeye etkisi

üzerine yapılan araştırmaların yurtiçi ve yurtdışındaki literatürde sınırlı olduğu görölmektedir. Yaratıcılık eğitiminin benlik düzenlemeye etkisini inceleyen bu araştırmanın yurtiçi ve yurtdışındaki alanyazına bilgi sağlayacağı düşünölmektedir.

I. 10. Araştırma Hipotezleri

Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

1. Okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen yaratıcılık eğitimi, çocukların yaratıcılık performanslarını arttıracaktır.
2. Okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen yaratıcılık eğitimi, çocukların benlik düzenlemenin bilişsel boyutu olan yönetici zihinsel işlev performanslarını arttıracaktır.
3. Okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen yaratıcılık eğitimi, çocukların benlik düzenlemenin duygusal boyutu olan duygu düzenleme becerilerini arttıracaktır.

I. 11. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmada bireysel performans ölçümü yapılmaktadır. Katılımcıların ölçüm esnasındaki performanslarının gerçek performanslarını temsil ettiği varsayılmaktadır.

I. 12. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma örnekleminde yalnızca Antalya'daki bir anaokulunun farklı semtlerdeki iki şubesinde eğitim gören çocuklarla çalışılmaktadır. Bununla birlikte araştırma süreci, örneklem büyüklüğu açısından küçük bir grupla yürütölmektedir (N=80). Belirtilen bu nedenler, sonuçların genellenebilirliği açısından sorun oluşturabilir.

Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarından bazıları [Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) ve Kafa- Ayaklar- Omuzlar - Dizler (KAOD) Görevleri ile Hediye Bekleme-1 ve Hediye Bekleme-2 Görevleri] sıralayıcı düzeyde ölçüm sağlamaktadır. Buna bağlı olarak bu performansların analizlerinde parametrik olmayan testler kullanılmaktadır. Bu durum BDKE ve KAOD Görevleri ile Hediye Bekleme-1 ve Hediye Bekleme-2 Görevleri'ne bağlı sonuçların istatistiksel gücünü azaltmaktadır.

Aynı zamanda ön-testte kullanılan Hediye Bekleme-1 Görevi'nin uygulaması esnasında araştırmacı odada bulunurken; son-test aşamasında görevin karşılığı olan Hediye Bekleme-2 Görevi'nde araştırmacı odada bulunmamaktadır. Bu durum çocukların performansları adına araştırmacının odada olup olmamasından kaynaklanan sorunlar yaratabilir. Bununla birlikte yaratıcılık ölçümü için kullanılan ölçüm aracı çeşitliliğinin az olması, yaratıcılık ölçümünü zayıflatan bir faktör olabilir. Yaratıcılığı değerlendiren tek puanlayıcının olması ise sonuçlar üzerinde yanlılık yaratmış olabilir.



II. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın amacı ve önemi, evreni ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve araştırmada uygulanan istatistiksel analizler ele alınmaktadır.

II. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki 4 ve 5 yaş grubu çocukların yaratıcılık, yönetici zihinsel işlev ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir müdahale çalışmasıdır. Araştırmada kesitsel bir desen kullanılmıştır.

II. 2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini; Antalya'da yaşayan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimine devam etmekte olan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde ise özel bir anaokulunun farklı semtlerde bulunan iki şubesinde eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren 4 ($\bar{x}= 54.80$, $SS= 2.85$) ve 5 ($\bar{x}= 66.93$, $SS= 2.62$) yaşlarındaki çocuklarla çalışılmaktadır. Örneklemin % 51'i (N= 41) kız, % 49'u (N=39) ise oğlanlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların aynı anaokulunun farklı semtlerdeki şubelerinde eğitim alması nedeniyle katılımcılar, alınan okul öncesi eğitim ve sosyoekonomik düzey açısından benzer özellikler taşımaktadırlar. Araştırma kapsamındaki her iki yaş grubunda da eğitim verilen eğitim grupları (Kız= 20, Oğlan= 20) ve hiçbir eğitim verilmeyen kontrol grupları (Kız= 21, Oğlan= 19) yer almaktadır. Örnekleme her bir grupta (4 yaş deney, 5 yaş deney, 4 yaş kontrol ve 5 yaş kontrol grupları) 20 kişi olacak şekilde dört grup bulunmaktadır (N=80). Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup katılımı onaylanan çocuklarla birlikte çalışılmıştır. Çocukların araştırmaya katılımı Bilgilendirilmiş Onam Formu aracılığıyla ebeveynleri tarafından onaylanmıştır. Formun bir örneği ekte verilmiştir (bkz. Ek 1).

II. 3. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırma kapsamında ön-test ve son-testte kullanılan veri toplama araçları tabloda gösterildiği gibidir (bkz. Tablo 1). Araştırmada çocukların eğitimden önceki ve sonraki yaratıcılık performanslarını değerlendirmek için Wallach- Kogan

Yaratıcılık Görevleri kullanılmıştır. Gece- Gündüz Görevi ve Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) Görevi aracılığıyla çocukların yönetici zihinsel işlevlerine yönelik ön-test ölçümleri alınmıştır. Bununla birlikte eğitimden sonraki yönetici zihinsel işlev becerilerini incelemek için Kar-Çimen Görevi ve Kafa-Ayaklar-Omuzlar-Dizler (KAOD) Görevi kullanılmıştır. Yönetici zihinsel işlevlere yönelik görevler; Carlson (2005), Carlson ve Moses (2001) ile Beck, Schaefer, Pang ve Carlson'un (2011) çalışmalarına dayanarak sabit sunum düzeninde uygulanmıştır. Diğer bir deyişle, görevlerdeki uyaranlar her çocuğa sabit sırada sunulmuştur. Katılımcıların duygu düzenleme becerileri ise eğitimden önce ve sonra Duygu Kavrama Testi (DKT) kullanarak ölçülmüştür. Bununla birlikte duygu düzenlemeye dair ön-testte alınan diğer ölçüm Hediye Bekleme-1 Görevi'ye; eğitimden sonra alınan ölçüm Hediye Bekleme-2 Görevi'dir. Yukarıdaki ölçümlerin yanı sıra katılımcılardan kontrol değişkeni olarak belirlenen dil becerilerine yönelik ölçümler de alınmıştır. Çocukların dil becerileri, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ile ölçülmüştür.

Tablo 1. *Ön-test ve Son-testte Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Değişkenler	Ön-test	Son-test
Yaratıcılık	Wallach-Kogan Yaratıcılık Görevleri; Alternatif/Farklı Kullanım Alt Görevi	Wallach-Kogan Yaratıcılık Görevleri; Örnekleme Alt Görevi
Yönetici Zihinsel İşlevler	1. Gece- Gündüz Görevi 2. Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) Görevi	1. Kar- Çimen Görevi 2. Kafa-Ayaklar-Omuzlar-Dizler (KAOD) Görevi
Duygu Düzenleme Becerileri	1. Duygu Kavrama Testi (DKT) 2. Hediye Bekleme-1 Görevi	1. Duygu Kavrama Testi (DKT) 2. Hediye Bekleme-2 Görevi
Dil Becerileri (Kontrol değişkeni)	Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)	

II. 3. 1. Wallach- Kogan Yaratıcılık Görevleri

Küçük çocukların farklı düşünme becerilerini ölçmek için yaygın olarak kullanılan Wallach- Kogan Görevleri (W-K Görevleri), bu çalışma kapsamında da kullanılarak çocukların yaratıcılık performansları değerlendirilmiştir (Wallach ve Kogan, 1965). W-K Görevleri oluşturulurken, Guilford'un kuramı ve farklı düşünme becerilerini ölçen bataryası üzerine temellendirilmiştir. Bu görevlerin içerisinde beş tane görev bulunmaktadır. Bunların üçü sözel görevlerdir. Diğer ikisi ise figürlü görevlerden oluşmaktadır (Cheung ve ark., 2004). Sözel görevlerden ilki nesnelere (tuğla, gazete gibi) farklı kullanımlarını sıralamayı gerektiren Alternatif/ Farklı Kullanım Görevleri'dir. İkinci olarak aynı kavramın (yuvarlak, güçlü, gürültülü gibi) farklı örneklerini sıralamayı içeren Örnekleme Görevleri bulunmaktadır. Üçüncü sözel görev ise kavramlar arasında benzerlik kurmayı gerektiren (süt ve et hangi açıdan birbirine benzer gibi) Benzerlik Görevleri'dir (Silvia, Winterstein, Willse, Barona, Cram, Hess, Martinez ve Richard, 2008). Figürlü görevlerin ilkinde figürlerin düz ve yuvarlak çizgilerden oluştuğu görülmektedir. İkincisinde ise soyut modellerin olduğu bilinmektedir. Her iki figürlü görevde de çocuklardan şekillere baktıklarında akıllarına gelen her şeyi söylemeleri istenir (Cheung ve ark., 2004).

Yapılan bu araştırmada yukarıda belirtilen W-K Görevleri'nden Alternatif/ Farklı Kullanım Görevi ve Örnekleme Görevi kullanılmıştır. Çocukların cevapları her iki görev için de aynı şekilde kodlanmıştır. Cevaplar Wallach ve Kogan'ın (1965) kodlama yönteminde yer alan akıcılık, özgünlük, ayrıntılandırma ve bilişsel esneklik boyutları üzerinden puanlanmıştır. Akıcılık, çocukların ürettikleri cevap sayısı ile belirlenir. Özgünlük, örneklem içerisinde nadir verilen cevaplar üzerinden değerlendirilir. Yapılan bu araştırmada Yeh ve Lin'in (2015) özgünlük için belirlediği sıklık oranları üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Sıklık oranı %5 ila 16 arasında olan cevaplara 1 puan; %2 ila 5 arasında olan cevaplara 2 puan, %2'den az olan cevaplara ise 3 puan verilmiştir. Sıklık oranı %16'dan fazla olan cevaplar ise özgünlük boyutundan puan alamamıştır. Ayrıntılandırma, verilen cevapların niteliği incelendiğinde verilen detayların sayısına göre puanlanmaktadır. Bu durumda ne kadar detaylı cevaplar verilirse ayrıntılandırma puanları da o kadar fazla olacaktır. Son olarak bilişsel esneklik boyutu, verilen

cevapların ne kadar fazla kategoride olmasıyla ölçümlenir. Diğer bir deyişle verilen cevapların yer aldığı kategorilerin sayısı bilişsel esneklik puanını temsil etmektedir.

II. 3. 2. 1. Alternatif/ Farklı Kullanım Görevi

Araştırmanın ön-test aşamasında uygulanan görevdir. Çocuklara çeşitli nesnelere günlük hayattaki kullanım ve amaçlarından farklı bir biçimde nasıl kullanabilecekleri sorulur. Görev, Wallach ve Kogan (1965) tarafından geliştirilmiş ancak daha sonra farklı araştırmacılar bu görev için kullanılan nesne sayısı ve türü üzerinde değişiklikler yapmıştır (Russ ve ark., 1999; Hoffmann ve Russ, 2016). Yapılan çalışmalara dayanarak bu araştırma için de 6 nesne; " tuğla, paket lastiği, düğme, kutu, kaşık ve kürdan" belirlenmiştir.

Göreve başlarken çocuklara şu şekilde yönerge verilir: "Şimdi seninle bir oyun oynayacağız. Sana bazı nesnelere göstereceğim. Sen de bu nesnelere kullanarak neler yapabileceğini, nasıl farklı oyunlar oynayabileceğini bana anlatacaksın." Daha sonra araştırmacı ve çocuk bir alıştırmayı yapar. Alıştırma nesnesi olarak sopa kullanılır. Çocuğa bir tane sopa gösterilir ve bunu kullanarak neler yapabileceğini, bu sopa ile nasıl farklı şekillerde oynayabileceğini sorulur. Alıştırma bittikten sonra ölçümde kullanılacak 6 nesne için sırayla aynı yol izlenir. Nesnenin çocuğa gösterilmesinin sebebi çocuğun nesneyi anladığından emin olmak, görevi somutlaştırarak çocuğun düşünmesini kolaylaştırmak ve nesnenin farklı kullanımlarını canlandırması için ona kolaylık sağlamaktır. Görev esnasında süre sınırlanamaması bulunmamaktadır. Çocuklar "Başka bilmiyorum." cevabını verince görev sonlandırılmaktadır.

II. 3. 2. 2. Örnekleme Görevi

Yaratıcılığı ölçmek için araştırmanın son-test aşamasında kullanılacak ölçüm aracıdır. Örnekleme Görevi esnasında çocuklardan yuvarlak olan şeyler, kare olan şeyler, gürültü yapan şeyler ve tekerlekle hareket eden şeyler gibi temalarda akıllarına gelen tüm varlıkları sıralamaları istenmektedir (Sowden ve ark., 2015). Görev temalarının Türkiye kültüründe işlevsel olması için temalar, daha önce bu yöntemin kullanıldığı bir araştırmadaki görev temaları arasından seçilmiştir (Peker, 2013).

Yuvarlak olan şeyler, dikdörtgen olan şeyler, gürültü çıkaran şeyler, güçlü olan şeyler, kırmızı olan şeyler ve mavi olan şeyler olmak üzere 6 tema kullanılmıştır.

Göreve başlamadan önce çocuklara örnekler yaratma üzerine bir oyun oynanacağı söylenir. Daha sonra araştırmacıyla beraber bir alıştırmaya yapılıır. Alıştırmada çocuğa beyaz olan şeylerin neler olabileceği sorulur. Çocuktan alınan cevaplar sonrasında araştırmacı da bazı örnekler verir. Alıştırmanın ardından aynı süreç test temaları için de sırasıyla uygulanır. Test maddeleri uygulanırken araştırmacı tarafından örnek verilmez. Görev esnasında süre sınırlanması bulunmamaktadır. Alternatif/Farklı Kullanım Görevi'nde olduğu gibi çocuklar "Başka bilmiyorum." cevabını verince görev sonlandırılmaktadır.

II. 3. 3. Yönetici Zihinsel İşlevler

II. 3. 3. 1. Gece- Gündüz Görevi

Araştırmanın ön-test aşamasında yönetici zihinsel işlev becerilerini ölçmek için kullanılan görevlerden biridir (bkz. Ek 2). Bu görev Gerstadt ve arkadaşlarının (1994) görevlerinden esinlenerek hazırlanmıştır. İki tür görev kartı bulunmaktadır. Kartlardan birinde gündüzü temsil edecek şekilde beyaz arka plan üzerinde güneş resmi vardır. Diğerinde ise geceyi temsil eden siyah arka plan üzerinde ay ve yıldızlar vardır. Araştırmacı çocuklara oyunun kurallarını açıklar. Güneş resmini gördüklerinde gece demeleri gerektiğini, ay ve yıldız resmi gördüklerinde ise gündüz demeleri gerektiğini söyler. Daha sonra araştırmacıyla beraber birkaç alıştırmaya yapılıır. Görev süresince kartlar çocuklara rastgele sunulur. Test, ara vermeden ve kuralları hatırlatmadan 16 denemede sonlandırılır. Çocukların her doğru tepkisi 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Görevden en düşük 0 puan alınırken; en yüksek 16 puan alınmaktadır.

II. 3. 3. 2. Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) Görevi

Araştırmanın ön-test aşamasında kullanılan diğer ölçüm aracıdır (bkz. Ek 3). Bu görev, Frye ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilmiştir. Görev için üzerine hedef resimler (kırmızı tavşan ve mavi kayık) yapıştırılan iki tane dikdörtgen kutu masaya yerleştirilir. Araştırmacı, çocuklara üzerinde hem mavi hem de kırmızı tavşanlar ve

kayıkların olduğu kartları tanıtır. Daha sonra Şekil oyunu oynayacaklarını söyler. Çocuklardan Őekiller aynı olacak biçimde kartları eŐleŐtirip kutuya atmaları istenir. Diğer bir deyişle tüm tavşanlar, kırmızı tavşan kutusuna; tüm kayıklar ise mavi kayak kutusuna atılmalıdır. Daha sonra çocuklara Şekil oyununun artık bırakılacağı renk oyunuyla oynamaya devam edileceği söylenir. Yeni kurala göre çocuklar artık Şekillere göre eşleştirme değil, renklere göre eşleştirme yapacaklardır. Bu durumda kırmızı olan tüm nesne ya da hayvanlar kırmızı tavşan kutusuna; mavi olan tüm nesne veya hayvanlar da mavi kayak kutusuna koyulacaktır. Her bir denemeden önce kurallar çocuklara hatırlatılır ve ardından kartlar sunulur. "Bu bir mavi tavşan." gibi karttaki nesne ya da hayvanın ne olduğu söylenir. Daha sonra kutulara koymasđ için kartlar çocuklara verilir. Yapılan bu araştırmada görev uygulamasđ ve puanlamaları, Carlson'un (2005) yönetici zihinsel işlev ölçümlerine yönelik yaptığı derleme çalıŐmasındaki uygulama ve puanlama versiyonuna dayanmaktadır. Buna göre çocuklarla önce Şekil oyunu oynanır. Art arda beş doğru deneme sonrasında Şekil oyunu bırakılır. Renk oyunuyla oynamaya devam edilir. Araştırmada oyun için kullanılan kartlarda mavi ve kırmızı renkli çiçek ve Őemsiye nesnesi kullanılır. Art arda beş doğru deneme yapamayan çocuklar ikinci kurala geçemez. İlk kuralda başarısız olanlar 0 puan, ikinci kurala geçip başarısız olanlar 1 puan, birinci ve ikinci kuralın her ikisinde de başarılı olanlar 2 puan alır. Görevden en düşük 0 puan alınırken; en yüksek 2 puan alınmaktadır.

II. 3. 3. 3. Kar- Çimen Görevi

Araştırmanın son-test aşamasında yönetici zihinsel işlev becerilerini ölçmek için kullanılan görevlerdendir (bkz. Ek 4). Carlson ve Moses'in (2001) görevlerinden esinlenerek kullanılmıştır. Masanın üzerine iki tane kart yerleştirilir. Bu kartlardan biri beyaz renk, diğerisi ise yeŐil renktir. Araştırmacı, çocuğa çimenin ne renk olduğu sorar. Daha sonra karın ne renk olduğunu sorar. Ardından çocuklara oyunun kuralđ açıklanır. Çimen denildiğinde masanın üzerindeki renk kartlarından beyazđ göstermesi gerektiği söylenir. Kar denildiğinde ise yeŐil renk kartđ göstermesi istenir. Birkaç aŐtırma yaptıktan sonra asıl görev 16 denemede sonlandırılır. Çocukların her doğru tepkisi 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Görevden en düşük 0 puan alınırken; en yüksek 16 puan alınmaktadır.

II. 3. 3. 4. Kafa-Ayaklar-Omuzlar-Dizler (KAOD) Görevi

Araştırmanın son-test aşamasında kullanılan yönetici zihinsel işlevlere yönelik diğer ölçüm aracıdır. Bu görev, Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison (2009) tarafından geliştirilen görevlerden faydalanarak hazırlanmıştır. Görev içerisinde iki tane kural bulunmaktadır. BDKE Görevi'nde olduğu gibi çocuklardan görev esnasında kural değiştiği zaman diğer kurala uygun tepki vermeleri beklenir. Önce çocuklara ilk kural açıklanır. "Kafana dokun" dendiğinde ayaklarına dokunmaları, "Ayaklarına dokun." dendiğinde ise kafalarına dokunmaları gerektiği söylenir. Birkaç alıştırmadan sonra 10 deneme boyunca tek kural üzerinden oyun oynanır. Daha sonra ikinci kural da oyuna eklenir. Çocukların bu denemelerde kafa- ayak eşleşmesinin yanı sıra "Omuzlarına dokun." yönergesi verildiğinde dizlerine; "Dizlerine dokun." yönergesi verildiğinde ise omuzlarına dokunmaları gerekmektedir. Görevin anlaşılması için birkaç deneme yapıldıktan sonra iki kuralın da uygulandığı 10 deneme yapılır. Yapılan araştırmada bu görev, ön-testte kullanılan benzer ölçüm aracı BDKE Görevi ile uyumlu olacak şekilde uygulanmış ve puanlaması yapılmıştır. Buna göre art arda beş doğru deneme sonrasında ikinci kurala geçilir. İlk kuralda başarısız olanlar 0 puan, ikinci kurala geçip başarısız olanlar 1 puan, birinci ve ikinci kuralın her ikisinde de başarılı olanlar 2 puan alır. Görevden en düşük 0 puan alınırken; en yüksek 2 puan alınmaktadır.

II. 3. 4. Duygu Düzenleme Becerileri

II. 3. 4. 1. Duygu Kavrama Testi (DKT)

Duygu düzenleme becerileri ölçümü adına hem ön-testte hem de son-testte kullanılacak bir ölçüm aracıdır (bkz. Ek 5). Pons ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen bir testten esinlenerek oluşturulmuş bir ölçüm aracıdır. Testin içeriği dokuz duygusal bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler şu şekildedir: duygu tanımlama, dışsal sebepler, istekler, inançlar, hatırlama, duygu düzenleme, duyguları gizleme, karışık duygular, ahlak. Testi uygularken kullanılan basit karikatür senaryoların olduğu bir resim kitapçığı kullanılmaktadır. Uygulama esnasında senaryolar, çocuklara kolaydan zora doğru farklı bileşenlerden oluşacak şekilde sunulur. Resimler hakkındaki hikayeler, resim kartları çocuklara sunulurken araştırmacı tarafından okunur. Kartlardaki

karakterlerin yüz ifadeleri boş bırakılmıştır. Senaryo sunulduktan sonra çocuklara ana karaktere ait dört tane yüz ifadesinin olduğu resimler gösterilir. Yüz ifadelerinin ikisi olumlu duygulanımla ilgili iken iki tanesi olumsuz duygulanımlarla ilgilidir. Çocuklardan senaryolara bağlı olarak ana karaktere en uygun yüz ifadesinin hangisi olabileceğini seçmeleri istenir. Test uygulaması, yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Testteki her bileşen 1 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu durumda testten en düşük 0 puan alınırken; en yüksek 9 puan alınmaktadır.

II. 3. 4. 2. Hediye Bekleme-1 Görevi

Hediye Bekleme-1 Görevi; Kochanska, Murray, Jacques, Koenig ve Vandegest (1996) tarafından oluşturulan görevlerden biridir. Ön-test ölçümleri sırasında en son alınan ölçümdür. Çocuklara oyunlardaki iyi çalışmalarından ötürü bir hediye verileceği söylenir. Ancak araştırmacı, hediye sarmayı unuttuğunu ve hediye sarmasını istediğini belirtir. Bu yüzden hediye paketlerken çocuklardan sandalyelerinde sırtı dönük bir şekilde oturmalarını ve asla arkalarına bakmamalarını ister. Araştırmacı, hediye sarmayı 1 dakika kadar bir sürede sarmaktadır. Bu süre zarfında çocuğun hareketleri duygu kontrolü becerileri adına puanlanır. Çocuk arkasını dönmezse 2 puan, arkasını dönmeden omzunun üzerinden bakmaya çalışırsa ya da göz ucuyla bakmak gibi girişimlerde bulunursa 1 puan alır. Arkasını dönen çocuklar ise bu görevden puan alamaz. Görevden en düşük 0 puan alınırken; en yüksek 2 puan alınmaktadır.

II. 3. 4. 3. Hediye Bekleme-2 Görevi

Son-test aşamasında en son uygulanan görevdir. Görev hazırlanırken Kochanska, Murray ve Harlan'ın (2000) geliştirdiği görevlerden faydalanılmıştır. Araştırmacı, uygulama odasına elinde hediyeler için olan karton bir çantayla gelir. Bu çanta çocukların dikkatini çekecek tarzda bir görünüme sahiptir. Daha sonra hediye çantası çocuğun önündeki masanın üstüne koyulur. Araştırmacı bir işi olduğunu, dönene kadar çantaya dokunmamasını ve yerinde oturarak onu beklemesini söyler. Ardından odadan ayrılır. Çocuklar, uygulama odasında hediye çantasıyla 1 dakika boyunca yalnız bırakılır. Araştırmacı odada yokken çocuğun hareketleri kamera ile kaydedilir. Çocuklar çantaya dokunmazlarsa 2 puan, çantaya dokunursa 1 puan alır. Çantanın içindeki

hediyelere dokunan çocuklar ise puan alamaz. Görevden en düşük 0 puan alınırken; en yüksek 2 puan alınmaktadır.

II. 3. 5. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Zihinsel süreçlerde önemli rol oynayan dil becerileri, bu çalışmada kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Çocukların dil becerilerini değerlendirmek amacıyla TEDİL uygulanmıştır. Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından 2 ila 8 yaş arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen testin Türkçe uyarlaması ve standardizasyonu Topbaş ve Güven (2012) tarafından yapılmıştır. Testin Türkçe uyarlamasının güvenilirlik çalışmalarında, iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının .86 ile .98 arasında olduğu görülmektedir. Test-tekrar test analizlerine göre korelasyon katsayılarının A formu için alıcı dilde .96 iken ifade edici dilde .89 olduğu bulgulanmıştır. Uygulayıcılar arası güvenilirlik katsayısı her iki formda da .99 olarak tespit edilmiştir. Yapılan geçerlik çalışmalarında ise yapı geçerliğinin, alıcı dil ve ifade edici dil alt testlerindeki korelasyon katsayısının .87 ile .91 arasında olduğu bilinmektedir. TEDİL uygulamaları esnasında renkli resim kitapçığı, küp ve bebek gibi materyaller kullanılmaktadır. Uygulama sürecinde çocuktan söylenen kelimeyi resim kitapçığından göstermesi istenir. Aynı zamanda çocuğun sözel yönergeleri anlaması ve sorulara sözel olarak yanıt vermesi gibi dil becerileri önemli rol oynamaktadır. Teste çocuğun yaşına uygun olan maddeden başlanmaktadır. Başlangıç maddelerinde çocuk art arda 3 kez doğru yanıt veremezse bir madde geriye gidilmektedir. Teste devam edebilmek için çocuğun art arda üç maddeye doğru yanıt vermesi gerekmektedir. Verilen üç yanıt sonrasında teste kaldığı yerden devam edilir. Puanlamada, çocuğun doğru yanıtlarından her birine 1 puan verilmektedir. Art arda verilen üç yanlış yanıttan sonra test sonlandırılır.

II. 3. 6. Eğitim Programı

Sembolik oyunun, farklı düşünme süreçlerinde ve yaratıcılığı geliştirmede önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Moore ve Russ, 2008; Hoffmann ve Russ, 2016; Fehr ve Russ, 2016; Carr, Kendal ve Flynn, 2016). Yapılan bu çalışmada da okul öncesi dönem için verilecek eğitim, sembolik oyun ve yaratıcı hayal gücü çerçevesinde

oluşturulmuştur. Uygulamalar ise oturumların işleyişi hakkında eğitim verilen bir PDR uzmanı tarafından yürütülmüştür. Eğitimci eğitimlerini vermek için uzmanla beş kez toplantı yapılmıştır. Toplantıların ilkinde genel olarak program tanıtılmış ve genel hatlarıyla işleyiş anlatılmıştır. Daha sonraki toplantılarda ise eğitimin her bir oturumdaki etkinliklerin eğitimci için hazırlanan yapılandırılmış senaryosu üzerinden uygulamalar yapılarak çalışılmıştır.

Eğitim, haftada iki gün olmak üzere üç hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Dolayısıyla eğitimde toplam 6 oturum bulunmaktadır. Oturumlar, 5 kişilik gruplar halinde uygulanır. Eğitimde ilk dört oturum, nesnelerin farklı kullanımlarıyla ilgili yapılan etkinlikler üzerinden yürütülmektedir. Farklı kullanıma yönelik her eğitim oturumunda belirlenen bir nesne, günün teması olarak kullanılır. Belirlenen nesnelere şunlardır: kalem, plastik çatal, bez parçası ve plastik tabak. Oturumlar beş aşamadan oluşmaktadır: hazırlık, sıradan nesne etkinlikleri, farklı düşünme etkinlikleri, nesnelere canlandırma etkinlikleri ve kapanış.

Son iki oturum, çocuklara verilecek bir nesne seti ile belirli bir hikaye temasında oynayacakları ve bir hikaye üretecekleri sembolik oyun oturumlarından oluşmaktadır. Belirlenen hikaye temaları ise şu şekildedir: aya giden çocuk ve korkunç bir ses duyan çocuk. Oturumlarda dört aşama bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla hazırlık, sembolik oyun, kendi kahramanını yaratma ve kapanış aşamalarıdır. Her eğitim oturumu, 35 ila 40 dakika sürmektedir. Etkinlikler yürütülürken kağıt, boya, maketler (tünel, gökkuşağı, ayna ve dolap), plastik çatal ve tabak, bez parçaları, kalem ve yapıştırıcı gibi bazı ek materyaller de kullanılır (bkz. Ek 6).

II. 3. 6. 1. Birinci Oturum

II. 3. 6. 1. 1. Hazırlık (1. aşama)

Çocuklar ve eğitimci bir daire oluşturarak oturur. Eğitimci, önce kendisini tanıtır. Daha sonra çocuklarla tanışır. Eğitimci, onlarla birçok oyun oynamak ve etkinlik yapmak için geldiğini söyler. Çocuklarla birbirlerine zarar vermeme, birbirlerini dinleme ve saygı duyma üzerine kurallar hakkında konuşulur. Daha sonra oynanan

oyunlarda hayal etme ve yaratıcı olmaya çalışmalarının önemine değinilir. Etkinlikler için çocuklar hazır hale getirilir.

II. 3. 6. 1. 2. Sıradan Nesne Etkinlikleri (2. aşama)

Bu etkinlikler oluşturulurken Garaigordobil'in (2006) oluşturdukları eğitim programlarından yararlanılmıştır. Çocuklarla nesnelerin sıradan kullanımları üzerine konuşulur. Ardından bununla ilgili bir ısınma oyunu oynanır. Oyun esnasında bir grup çocuk, alışkın olunan nesne veya varlıkların özgül işlevlerinden yararlanarak nesnelerin özelliklerini anlatır. Diğer bir grup çocuk ise üretilen bu işlev ve özelliklerden asıl nesnenin ne olduğunu bulmaya çalışır. Eğitimci tarafından çocuklarla örnek bir oyun oynanır. Eğitimci, güneş için nesnenin işlevlerine odaklanan vücut ısıtıcı, ışık topu gibi birçok isim ve işlev türetir. Özellik ve işlevleri söyledikçe çocuklardan asıl nesneyi bulmalarını ister. Daha sonra grup ikiye bölünür. Bir grup bisiklet nesnesinin özellik ve işlevlerini isim vermeden anlatır. Diğer grup ise nesnenin ne olduğunu bulmaya çalışır. Bisiklet nesnesi tahmin edildikten sonra gruplar yer değiştirir. Anlatan grup bu sefer günün eğitim teması olan nesne (kalem) ile alakalı özellik ve işlevler üretir; diğer grupsa türetilenlerden nesneyi bulmaya çalışır. Etkinlik süresi, 5 ila 10 dakika arasındadır.

II. 3. 6. 1. 3. Farklı Düşünme Etkinlikleri (3. aşama)

Farklı düşünme etkinlikleri, Dziedziewicz ve Karwowski (2015) tarafından geliştirilen eğitim programından esinlenerek oluşturulmuştur. Çocuklara her zaman kullandığımız nesnelerin farklı amaçlarla kullanılıp kullanılmayacağı, bu nesnelerin farklı işlevlerinin olup olmadığı sorulur. Ardından günün nesnesinin farklı kullanımına ilişkin çocuklara bir örnek verilir: "Kalem, toprağı kazmak için de kullanılabilir." Daha sonra çocuklardan da nesnenin farklı kullanımıyla ilişkili fikir üretmeleri istenir. Çocuklarla nesnenin farklı kullanımları tartışılırken kuaför, doktor, tamirci, polis ve aşçı olmak üzere farklı meslek gruplarının bu nesneyi nasıl kullanılabileceğı sorgulanır. Böylelikle çocuklar, farklı kullanımları düşünmeleri için cesaretlendirilir. Etkinlik süresi 10 dakikadır.

II. 3. 6. 1. 4. "Nesneler Canlanıyor" Etkinlikleri (4. aşama)

Farklı düşünme etkinliklerinin yanı sıra çocukların canlandırma becerilerine yönelik olan bu etkinlikler de Dziedziewicz ve Karwowski'nin (2015) eğitiminden faydalanarak oluşturulmuştur. Eğitimin bu aşamasında çocukların günün nesnesini (kalem), insan özelliklerine sahip olağandışı nesnelere olarak hayal etmesi sağlanır. Nesnelere; düşünebilen, konuşabilen, hareket edebilen ve duyguları olan canlılar olarak düşünülür. Çocuklara nesnelere canlandırıldığı kısa bir hikaye anlatılır. Bu hikaye anlatılırken nesnelere dünyasına geçişi sağlayan bir maket kullanılır. Böylelikle çocukların hikayeyi zihinlerinde somutlaştırmaları sağlanır. Maketler tünel, gökkuşağı, ayna ve dolap olmak üzere her eğitimde farklılaşmaktadır. Çocuklara anlatılan hikaye şu şekildedir:

"Hadi şimdi hayal dünyamızda sihirli bir yolculuğa çıkalım. Herkes kocaman, rengarenk, ışıltılı, sihirli bir tünelden geçiyor. Bu tünelden çıktığınızda bir de ne göresiniz! Daha önce hiç görmediğiniz bir dünyaya geçmişsiniz. Burada insanlar yaşamıyor. Bu dünyada nesnelere, eşyalar yaşıyor. Her biri bir insan gibi konuşuyor, hareket ediyor ve düşünüyor. Üstelik bu nesnelere hepsinin duyguları da var! Aynı birer insan gibi mutlu olabiliyor, üzülebiliyor, korkabiliyor, öfkelenbiliyorlar (Duygular, jest ve mimiklerle çocuklara yansıtılır.). O da ne! Tünelden geçerken yanımızda getirdiğimiz kalem de bir anda canlanıyor. O da konuşuyor, hareket ediyor, düşünüyor. Peki, sizce bu kalem ne yapıyor?"

Hikaye anlatıldıktan sonra çocuklarla günün nesnesinin ne düşündüğü, ne söylediği, ne hissettiği ve neden böyle hissedip düşündüğü hakkında konuşulur. Ardından resim köşesine geçilir ve nesnenin başından geçen olaylarla ilgili bireysel resim etkinliği yapılır. Çizimler bitince her çocuk yaptığı resimdeki hikayeyi anlatır. Etkinlik süresi 15 dakikadır.

II. 3. 6. 1. 5. Kapanış (5.aşama)

Eğitimde neler yapıldığı özet geçilir. Çocukların yaratıcılıkları ve çabaları takdir edilir.

II. 3. 6. 2. İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Oturum

Birinci oturumdaki etkinlikler; ikinci oturumda plastik çatal, üçüncü oturumda bez parçası, dördüncü oturumda ise plastik tabak nesnesi için tekrarlanır.

II. 3. 6. 3. Beşinci Oturum

II. 3. 6. 3. 1. Hazırlık (1.aşama)

Eğitim süresince kullanılan nesnelere (kalem, bez parçası, plastik çatal ve plastik tabak) sınıfa getirilir. Çocuklara daha önce hangi nesnelere oynadığımız sorulur. Alınan cevapların ardından bu nesnelere gösterilerek daha önce yaptıklarımız kısaca hatırlatılır. Bu eğitim gününde çocuklara, önceden kullandığımız tüm nesnelere birlikte çalışacağımız söylenir. Çocuklara birbirlerine zarar vermeme, birbirlerini dinleme ve saygı duyma gibi kurallar hatırlatılır. Yapılan etkinliklerde onların hayal etmeye ve yaratıcı olmaya çalışmalarının önemli olduğu vurgulanır. Ek olarak bu eğitim aşamasında birlikte çalışmanın çok önemli olduğu anlatılarak çocuklar, işbirlikçi davranışlara teşvik edilir.

II. 3. 6. 3. 2. Sembolik Oyun Aşaması (2.aşama)

Sembolik oyun aşaması hazırlanırken Moore ve Russ (2008) ile Fehr ve Russ'un (2016) geliştirdikleri eğitim programlarındaki etkinliklerden yararlanılmıştır. Çocuklara daha önceden belirlenmiş hayal gücüne dayalı olan bir hikaye teması söylenir. Hikayenin teması aya giden çocuktur. Sınıf ortamına bir tane ay maketi ve hikayenin kahramanı olan Ece isminde oyuncak bir çocuk figür getirilir. Ece ve hikayenin teması ile ilgili çocuklara şu şekilde açıklama yapılır:

"Bugün oyunlarımıza bizden başka birisi daha katılacak. Sizinle tanıştırmama izin verin. (Eğitimci, oyuncak çocuk figürünü gösterir.) Bu, Ece. (Eğitimci, Ece'yi konuşturarak çocuklara merhaba der ve kendini tanıtır.) Hadi siz de Ece'ye merhaba diyin. Biliyor musunuz, Ece çok ilginç bir şey yaşamış. Siz de ne yaşadığını merak ediyor musunuz? Ece, macera dolu bir yolculukla aya gitmiş (meraklı, ilgi çekici bir tavırla). Sizce de çok heyecanlı değil mi? Siz ayın nasıl görüldüğünü biliyor musunuz? (Çocuklardan cevaplar alınır.) Evet, ay geceleri olur. (Ay maketini gösterir.) İşte ay

buna benziyor ve Ece de buraya gitmiş. Yakından incelemek ister misiniz? (Ay maketi ortaya koyulur ve çocukların incelemesine kısaca izin verilir.) O zaman biz de Ece'nin aya olan bu macera dolu, sihirli ve ilginç yolculuğunu canlandıralım mı?"

Daha sonra oyuncak çocuk figürü ve eğitimde yer alan dört nesne çocuklara verilir. Ardından oyun süresi başlatılır. Oyun süresi 15 dakikadır.

II. 3. 6. 3. 3. "Kahramanımı Yaratıyorum" Etkinliği (3. aşama)

Çocukların kendi kahramanlarını yarattıkları bu etkinlik, Garaigordobil ve Berrueco'nun (2011) yaratıcılık eğitimlerindeki etkinliklerden esinlenerek hazırlanmıştır. Etkinlik esnasında çocuklar, dört nesneyi de kullanarak hikayenin kahramanı olan çocuk figüründen farklı olacak şekilde olağandışı bir karakter yaratır. Bu etkinlik bireysel bir çalışmadır. Böylelikle her çocuğun kendi yarattığı başkahramanı olacaktır. Nesnelere, yapıştırıcı yardımıyla renkli kartonlara yapıştırılarak kahraman figürü üretilmektedir. Yapıştırma işlemi bitince pastel boyalarla çizimler yapılarak kolaj çalışması detaylandırılır. Herkes çalışmasını bitirdikten sonra kolajlardan yer sergisi yapılır. Ardından eğitimci lokomotif olur ve bir tren halinde bu sergi gezilir. Sergi gezildikten sonra herkes kendi kahramanına isim verip bu kahramanı arkadaşlarına sunacaktır. Sunum esnasında kahramanlarının özel bir gücü veya yeteneği olup olmadığı sorularak çocukların olağan dışı düşünceleri desteklenir. Etkinlik süresi 15 dakikadır.

II. 3. 6. 3. 4. Kapanış (4. aşama)

Eğitimde neler yapıldığı özet geçilir. Çocukların yaratıcılıkları ve çabaları takdir edilir.

II. 3. 6. 4. Altıncı Oturum

Beşinci oturumdaki hayal gücüne dayalı etkinlikler, duygusal ifadelerle dayalı olan tema kapsamında tekrarlanır. Duygusal dışavurumlara dayalı sembolik oyun etkinlikleri için Fehr ve Russ'un (2016) çalışmalarında kullandıkları korkunç bir ses duyan çocuk teması kullanılır. Bu hikayenin kahramanı ise Mert'tir. Sınıf ortamına

hikayenin kahramanı olan Mert isminde oyuncak bir çocuk figür getirilir. Oyunlar bu oyuncak çocuk figürü ile oynanır.

II. 4. İşlem

Araştırmaya başlamadan önce Ege Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Ardından anlaşılan okul öncesi kurumlardaki 4 ve 5 yaşında olan çocukların aileleri ile toplantılar yapılarak çalışma hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Toplantı sonrasında katılmak isteyen ailelerden araştırmaya katılım için gerekli olan bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Araştırmaya katılımı onaylanan çocuklar belirlenerek kurum yöneticileri ile çalışma takvimi oluşturulmuştur. Bu takvim çerçevesinde eğitim günleri belirlenmiştir. Eğitime başlamadan önce çocuklardan dil becerileri, yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin ön test ölçümleri alınmıştır. Eğitim; haftada 2 gün, 3 hafta sürecek şekilde uygulanmıştır. Eğitim gruplarına yaratıcılık eğitimi verilirken kontrol gruplarına herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitimden sonra çocuklardan yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin tekrar ölçüm alınmıştır. Tüm uygulamalar bittikten sonra kontrol grubuna da hazırlanan yaratıcılık eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonunda ailelerle tekrar bir toplantı yapılarak araştırma sonuçları hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

II. 5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma sürecinde yapılan analizlerde *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows 17.00* istatistik paket programı kullanılmıştır. Yaratıcılık ölçüm aracı olarak kullanılan Alternatif / Farklı Kullanım Görevi ve Örneklem Görevi'nin güvenilir ölçüm araçları olup olmadığını test etmek için maddeler arası güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Değişkenler arası korelasyonlar ise Spearman Sıra Farkları ve Pearson Korelasyon Analizleri aracılığıyla incelenmiştir. Bununla birlikte çocuklara verilen yaratıcılık eğitimi sonrasında yaratıcılık, yönetici zihinsel işlev ve duygu düzenleme performanslarındaki değişimler; ön ve son-test ölçümleri üzerinden bağımsız örneklem ve bağımlı örneklem için *t*-testi, parametrik olmayan testler,

karışık model karışık model tekrarlayan ölçümler için ANOVA ve ANCOVA varyans analizleri yapılarak incelenmiştir.



III. BULGULAR

III. 1. Yaratıcılık Ölçümünde Boyutlar ve Maddeler Arası Güvenirlik

W-K Görevleri'nde ön (kaşık, kutu, düğme, kürdan, paket lastiği ve tuğla maddeleri) ve son-testte (yuvarlak, dikdörtgen, gürültü, güçlü, kırmızı ve mavi) yer alan altı maddeye ilişkin yaratıcılık boyutları (akıcılık, ayrıntılandırma, esneklik, özgünlük) arası güvenirlik incelemeleri yapılmıştır. Boyutlara göre Cronbach α değerleri tabloda verilmektedir (bkz. Tablo 2). Analizler esnasında yaratıcılık boyutlarından herhangi birisi çıkarıldığında güvenirlik katsayısında önemli bir artış görülmemektedir. Bununla birlikte tabloda belirtilen değerlerin de yüksek olması nedeniyle Alternatif/ Farklı Kullanım Görevi (ön-test) ve Örnekleme Görevi'ndeki (son-test) altışar maddenin her biri için yaratıcılık boyutları toplanmıştır. Böylece madde puanları oluşturulmuştur. Yapılan bu işlemin ardından maddeler arası güvenirlik incelemeleri yapılmıştır. Ön-test aşamasında yaratıcılık ölçümü için maddeler arası güvenirlik katsayısının yüksek olduğu görülmektedir, Cronbach $\alpha = .83$. Son-test aşamasındaki yaratıcılık ölçümünde ise maddeler arası güvenirlik katsayısının yüksek olduğu söylenebilir, Cronbach $\alpha = .70$. Bununla birlikte hem ön-test hem de son-test görevlerindeki maddelerden herhangi biri çıkartıldığında güvenirlik katsayısında önemli bir artış olmadığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda yaratıcılık performansını ölçmek için kullanılan Alternatif/ Farklı Kullanım Görevi ve Örnekleme Görevi'nin güvenilir birer ölçüm aracı olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında yaratıcılık değişkeninin toplam puan üzerinden analizlere dahil edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 2. *Ön ve Son-Test Yaratıcılık Boyutları Cronbach α Değerleri*

Yaratıcılık Boyutları	Ön- Test	Son- Test
Akıcılık	.78	.68
Ayrıntılandırma	.79	.58
Esneklik	.75	.66
Özgünlük	.72	.62
Maddeler Arası Güvenirlik	.83	.70

III. 2. Değişkenlerin Normal Dağılımları ve Betimleyici Özellikleri

Çocukların sürekli düzeyde ölçülen her performansı (Gece- Gündüz Görevi, Kar- Çimen Görevi, ön-test ve son-test DKT, TEDİL, Alternatif/ Farklı Kullanım Görevi ve Örnekleme Görevi) için yapılan betimleyici istatistiklerin sonucu tabloda gösterildiği gibidir (bkz. Tablo 3). Yapılan analizlere göre her değişken için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. BDKE, KAOD, Hediye Bekleme-1 ve Hediye Bekleme-2 Görevleri sıralayıcı düzeyde ölçümler olduğu için bu değişkenlerin betimleyici istatistik ve normal dağılım incelemeleri yapılmamıştır. Değişkenlerin dağılımı incelenirken çarpıklık ve basıklık değerleri, histogram ve Q-Q plot grafiklerinden en az ikisinde normal dağılım kriterlerini karşılayan değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bununla birlikte George ve Mallery'inin (2010) (akt. Muzaffar, 2016) istatistiksel yaklaşımına dayanarak çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım aralığı ± 2 olarak belirlenmiş, örneklemin küçük olması nedeniyle incelemelerde Kolmogorov-Smirnov değerleri ele alınmamıştır. Değişkenlerden yalnızca ön-testteki yaratıcılık performansı dağılımının basıklık sınırını biraz geçerek (+2,39) hafif düzeyde sivri bir dağılım göstermesi ve kutu grafiklerde uç değer görülmesi nedeniyle katılımcılardan biri dağılımdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak araştırmadaki sürekli düzeyde olan tüm değişkenler, normal dağılım göstermektedir.

Tablo 3. *Yaratıcılık, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Ön-test / Son-test Toplam Betimleyici İstatistikleri*

Değişkenler	Veri Toplama Araçları	N	Ön-test \bar{x} (SS)	Son-test \bar{x} (SS)
Yaratıcılık	Farklı Kullanım Görevi / Örnekleme Görevi	79	63.08 (27.72)	84.20 (35.31)
Yönetici Zihinsel İşlevler	Gece-Gündüz Görevi / Kar-Çimen Görevi	80	11.03 (4.95)	12.91 (4.95)
Duygu Düzenleme Becerileri	DKT -1 / DKT -2	80	3.44 (1.51)	3.84 (1.60)
Dil Becerileri	TEDİL	80	54.05	8.33

III. 3. Yaş, Dil Becerileri, Yönetici Zihinsel İşlevler, Duygu Düzenleme ve Yaratıcılık Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler arasındaki ilişki analizler, ön-test aşamasındaki performanslar arasında incelenmiştir. Yapılan bu incelemelerle özellikle yaratıcılık ve benlik düzenlemenin ilişkisini inceleyen literatürdeki yetersizlikler için bilgi sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçümler arasında sıralayıcı düzeyde ölçümlerin olması nedeniyle görev performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Ön-test için yapılan korelasyon incelemeleri sonucunda yaş arttıkça, Gece-Gündüz Görevi hariç tüm görevlerdeki (TEDİL, BDKE Görevi, DKT, Hediye Bekleme-1 Görevi ve Alternatif/ Farklı Kullanım Görevi) performansların arttığı görülmüştür, sırasıyla $r(79)= .50$, $r(79)= .30$, $r(79)= .39$, $r(79)= .37$, $r(79)= .27$, $p < .05$ (bkz. Tablo 4). Bununla birlikte dil becerileri arttıkça BDKE Görevi, DKT ve Alternatif/ Farklı Kullanım Görevi performansları artmaktadır, sırasıyla $r(79)= .42$, $r(79)= .40$, $r(79)= .35$, $p < .01$. Dolayısıyla görevlerin çoğuyla ilişkili olan dil becerileri, bu çalışmanın analiz sürecinde kontrol değişkeni olarak kullanılmaktadır. Yönetici zihinsel işlevlere yönelik alınan her iki ölçümün (Gece- Gündüz Görevi ve BDKE Görevi) de yaratıcılıkla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir, sırasıyla $r(79)= -.23$, $r(79)= .36$, $p < .05$. Ancak Gece-Gündüz Görevi, yaratıcılıkla negatif yönde ilişkiliyken; BDKE Görevi, pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Tablo 4. Ön-testteki Yaratıcılık, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Yaş- Aylık	1	.50***	-.02	.30**	.39***	.37 ^a	.27*
2. TEDİL		1	.03	.42***	.40**	.19	.35**
3. Gece-Gündüz Görevi			1	.05	.13	.13	-.23*
4. BDKE Görevi				1	.15	.14	.36 ^a
5. DKT-1					1	.11	.16
6. Hediye Bekleme-1 Görevi						1	.07
7. Farklı Kullanım Görevi							1

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

^a $p = .001$.

Eğitimden önce ve sonra alınan ölçümlerin ilişkileri incelendiğinde Gece-Gündüz Görevi ile Kar-Çimen Görevi arasında, DKT 1 ile 2 puanları arasında ve ön-test ile son-test yaratıcılık puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır, sırasıyla $r(80) = .26$, $r(80) = .51$, $r(79) = .44$, $p < .05$.

III. 4. Eğitimden Önce Eğitim ve Kontrol Gruplarının Performansları Arasındaki Farkların İncelenmesi

Eğitimin yaratıcılık, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenirken Garaigordobil (2006) ile Garaigordobil ve Berruoco'nun (2011) istatistiksel yaklaşımına dayanarak eğitimden önce eğitim ve kontrol grubunun her değişken için performans düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırmalarla performanslarda gruplar arası anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Bu yaklaşıma göre eğitimden önce istatistiksel olarak anlamlı bir performans farkı

bulunması halinde eğitimin etkisinin incelendiği varyans analizlerinde ön-test performansları kontrol değişkeni olarak alınarak kovaryans analizleri yapılır.

Araştırmanın ön-test aşamasındaki yaratıcılık performanslarında gruplar arası fark olup olmadığı dil becerileri kontrol edilerek ANCOVA testi ile incelenmiştir. ANCOVA analizi için gerekli olan varyansların ve regresyon eğrilerinin homojen olması varsayımları karşılanmıştır, $p > .05$. Buna göre eğitimden önce gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde performans farkı olduğu gözlenmiştir, $F(1, 76) = 7.68, p < .01, \eta_p^2 = .09$. Yapılan Bonferroni karşılaştırmalarına göre eğitim grubunun ön-test aşamasındaki yaratıcılık puanları, kontrol grubundan daha yüksektir (bkz. Tablo 5). Eğitimden önce yaratıcılık performanslarında gruplar arası fark görülmesi nedeniyle daha sonraki analizlerde eğitimin yaratıcılığa etkisi incelenirken ön-test yaratıcılık puanları kontrol değişkeni olarak alınacaktır.

Tablo 5. Dil Becerileri Kontrol Değişkenli ANCOVA Analizine Göre Ön-test Yaratıcılık Performanslarında Gruplar Arası Farklar

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>F</i>	η_p^2
Eğitim Grubu	40	71.31	25.89	7.68**	.09
Kontrol Grubu	40	54.04	25.88		

** $p < .01$.

Eğitim ve kontrol gruplarının yönetici zihinsel işlevleri ölçen Gece- Gündüz Görevi performansları arasında eğitimden önce fark olup olmadığı Bağımsız Örneklemeler için *t*- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlere göre eğitim ($\bar{x} = 10.58, SS = 5.10$) ve kontrol ($\bar{x} = 11.48, SS = 4.81$) gruplarının eğitimden önceki Gece- Gündüz Görevi performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $p > .01$. Dolayısıyla eğitimin etkisi incelenirken ön-testte alınan Gece- Gündüz Görevi performanslarının kontrol değişkeni olarak alınmayacağına karar verilmiştir.

Yönetici zihinsel işlevler için ön-testte alınan diğer görev olan BDKE Görevi'nin sıralayıcı düzeyde bir ölçüm olması nedeniyle gruplar arası ön-test performanslarında

fark olup olmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Buna göre eğitimden önce eğitim ($Mdn= 0$) ve kontrol ($Mdn= .50$) grubunun yönetici zihinsel işlev performansında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır, $z= -.45$, $p> .05$. Dolayısıyla eğitimden önce eğitim ve kontrol grubunun BDKE Görevi'nde benzer performans gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın ön-test aşamasında duygu düzenleme becerilerini ölçmek için alınan DKT puanlarının eğitim ve kontrol grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı dil becerileri kontrol edilerek ANCOVA testi ile incelenmiştir. ANCOVA analizi için gerekli olan varyansların ve regresyon eğrilerinin homojen olması varsayımları karşılanmıştır, $p> .05$. Buna göre eğitimden önce eğitim ($\bar{x}= 3.63$, $SS= 1.76$) ve kontrol ($\bar{x}= 3.25$, $SS= 1.19$) grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir performans farkı olmadığı görülmüştür, $p> .05$. Bu nedenle daha sonraki analizlerde eğitimin DKT puanlarına etkisi incelenirken ön-test performansları kontrol değişkeni olarak alınmamıştır.

Ön-test aşamasında duygu düzenleme becerilerini ölçen diğer görev olan Hediye Bekleme-1 Görevi'nin sıralayıcı düzeyde bir ölçüm olması sebebiyle ön-test performansları arasında gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Buna göre eğitimden önce eğitim ($Mdn= 2$) ve kontrol ($Mdn= 2$) grubunun Hediye Bekleme-1 Görevi performanslarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir, $z= -.02$, $p> .05$. Bu sebeple eğitimden önce eğitim ve kontrol grubunun Hediye Bekleme-1 Görevi'nde benzer duygusal beceriler gösterdiği görülmektedir.

III. 5. Eğitim ve Kontrol Gruplarının Eğitimden Önceki ve Sonraki Performansları Arasındaki Farkların İncelenmesi

Eğitim grubunun, eğitimden sonra grup içerisindeki değişimini görmek adına her bir bağımlı ölçüm için bağlantılı örneklem için t -testi analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçların ortalama ve standart sapma değerleri tabloda verilmiştir (bkz. Tablo 6). Yapılan analizler sonucunda eğitim grubunun eğitim sonraki yaratıcılık performansının, eğitimden öncekine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir, $t(38)= -4.26$, $p< .001$. Yönetici zihinsel işlevler adına alınan son-test

ölçümü Kar- Çimen Görevi'ndeki performanslar, ön-test ölçümü olan Gece- Gündüz Görevi'nden daha yüksektir, $t(39) = -2.51$, $p < .05$. Duygu düzenleme becerilerine dair alınan son-test DKT puanları, aynı ölçümün ön-test puanlarından daha yüksektir, $t(39) = -2.92$, $p < .01$. Elde edilen bu bulgular ışığında eğitimden sonra eğitim grubunun tüm performanslarında anlamlı bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo 6. *Eğitim Grubu Yaratıcılık, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerileri Bağlantılı Örneklemeler için t-Testi Analiz Sonuçları*

		Ön-test		Son-test		t	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
Yaratıcılık	Farklı Kullanım Görevi	69.69	30.35	Örnekleme Görevi	96.26	37.37	-4.26***
Yönetici Zihinsel İşlevler	Gece-Gündüz Görevi	10.58	5.10	Kar- Çimen Görevi	13.03	5.34	-2.51*
Duygu Düzenleme Becerileri	DKT-1	3.63	1.76	DKT-2	4.35	1.37	-2.92**

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p = .001$.

Kontrol grubunun eğitim almadan performanslarında gösterdikleri değişimi görmek için tüm değişkenlerin ön-test ve son-test karşılaştırmaları bağlantılı örneklemeler için t-testiyle incelenmiştir. Elde edilen sonuçların ortalama ve standart sapma değerleri tabloda verilmiştir (bkz. Tablo 7). Yapılan bu analizlere göre kontrol grubunun yalnızca yaratıcılık ön-test ve son-test performanslarında istatistiksel düzeyde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür, $t(39) = -3.50$, $p = .001$. Bunun yanı sıra yönetici zihinsel işlev ve duygu düzenleme becerilerine yönelik performansların eğitimden sonra anlamlı bir değişim göstermediği görülmektedir, $p > .05$. Sonuç olarak eğitim grubunda yaratıcılık, yönetici zihinsel işlev ve duygu düzenleme becerilerinde eğitimden sonra artış görülürken; eğitimi almayan kontrol grubunda yaratıcılık hariç hiçbir performansta

artış görülmemiştir. Bu durumda eğitimin eğitim grubunda performansı artırıcı bir etkisi olduğu öne sürülebilir.

Tablo 7. Kontrol Grubu Yaratıcılık, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerileri Bağlantılı Örneklemeler için t-Testi Analiz Sonuçları

		Ön-test		Son-test		t	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
Yaratıcılık	Farklı Kullanım Görevi	56.63	23.51	Örneklemeler Görevi	72.10	29.39	-3.50***
Yönetici Zihinsel İşlevler	Gece- Gündüz Görevi	11.48	4.81	Kar-Çimen Görevi	12.80	4.59	-1.43
Duygu Düzenleme Becerileri	DKT-1	3.25	1.19	DKT-2	3.33	1.66	-0.33

*** $p = .001$.

III. 6. Eğitimin Yaratıcılık Performanslarına (Alternatif/ Farklı Kullanım ve Örneklemeler Görevleri) Etkisinin İncelenmesi

Eğitimden önce yaratıcılık performanslarındaki gruplar arası farklılıklar nedeniyle dil becerilerinin yanı sıra ön-test yaratıcılık performansları da kontrol edilerek eğitimden sonra yaratıcılık performansları kovaryans analizi aracılığıyla incelenmiştir. ANCOVA analizi için gerekli olan varyansların ve regresyon eğrilerinin homojen olması varsayımları karşılanmıştır, $p > .05$. Yapılan analizlere göre eğitimden sonra eğitim grubunun yaratıcılık performansı, kontrol grubundan anlamlı bir şekilde daha yüksektir, $F(1, 75) = 7.23$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .09$ (bkz. Tablo 8). Bu durumda araştırma hipotezlerine uygun bir şekilde eğitimin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek adına etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Dil Becerileri ve Yaratıcılık Ön-test Puanları Kontrol Değişkenli ANCOVA Testine Göre Son-test Yaratıcılık Performansları Farkları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>F</i>	η_p^2
Eğitim Grubu	40	94.15	32.07	7.23*	.09
Kontrol Grubu	40	74.15	32.05		

* $p < .01$.

III. 7. Yaratıcılık Eğitiminin Yönetici Zihinsel İşlevlere Etkisinin İncelenmesi

Yönetici zihinsel işlevlere ilişkin Gece-Gündüz Görevi (ön-test) ve Kar-Çimen Görevi (son-test) performansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tekrarlayan ölçümler için ANOVA testi aracılığıyla incelenmiştir. 2 (grup; eğitim ve kontrol) x 2 (ölçüm; ön-test ve son-test) karışık model tekrarlayan ölçüm deseninde ANOVA analizi için gerekli olan varyansların homojen olması varsayımı karşılanmıştır, $p > .05$. Yapılan analizler sonucunda ölçüm zamanına (ön-test ve son-test) bağlı olarak yönetici zihinsel işlevlerde anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmektedir, $F(1, 78) = 7.88$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .09$ (bkz. Tablo 9). Ancak eğitim ($\bar{x} = 11.80$, $SS = 3.95$) ve kontrol ($\bar{x} = 12.14$, $SS = 3.95$) gruplarının istatistiksel olarak anlamlı bir ana etkisinin olmadığı tespit edilmiştir, $p > .05$. Grup ve ölçümün ortak etkisi incelendiğinde ise gruplara göre ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $p > .05$ (bkz. Tablo 10). Dolayısıyla ölçüm zamanları arasında görülen performanslardaki artışın eğitimden kaynaklanmadığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgular, eğitimin yönetici zihinsel işlev performanslarının arttıracağına ilişkin araştırma hipoteziyle uyum göstermemektedir.

Tablo 9. Gece-Gündüz ve Kar- Çimen Görevi Performansları, Tekrarlı Ölçümler için ANOVA Testinde Ölçümün (Ön-test ve Son-test) Ana Etkisi

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>F</i>	η_p^2
Ön-test	80	11.03	4.96	7.88**	.09
Son-test	80	12.91	4.98		

** $p < .01$.

Tablo 10. Eğitim ve Kontrol Gruplarına Göre Gece- Gündüz (ön-test) ve Kar- Çimen (son-test) Görevi Performansları, Tekrarlı Ölçümler için ANOVA Testi Sonuçları

	Eğitim Grubu		Kontrol Grubu		F	η_p^2	
	N	Ön-test $\bar{x}(SS)$	Son-test $\bar{x}(SS)$	N			Ön-test $\bar{x}(SS)$
Gece-Gündüz ve Kar-Çimen Görevleri	40	10.58 (5.10)	13.03 (5.34)	40	11.48 (4.81)	12.80 (4.59)	.70 .01

Yönetici zihinsel işlevler için alınan diğer görevlerden BDKE ve KAOD Görevleri'nin sıralayıcı düzeyde ölçümler olması nedeniyle eğitim ve kontrol grubu performanslarının ön-test (BDKE Görevi) ve son-test (KAOD Görevi) arasında anlamlı bir değişim gösterip göstermediği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla incelenmiştir. Analizlere göre elde edilen sonuçlar, tablodaki gibidir (bkz. Tablo 11). Bulgulara göre eğitim grubunun eğitimden önceki yönetici zihinsel işlev performanslarının eğitimden sonra arttığı görülmektedir, $z = -2.00$, $p < .05$. Buna karşın kontrol grubunda ön-test ile son-test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir, $z = -.51$, $p > .05$. Son-testte yalnızca eğitim grubunda performansın artması, eğitimin etkisini gösteren nitelikte bir bulgudur. Dolayısıyla bilişsel esnekliği ölçen bu görevler arasında eğitime bağlı olarak bir artış görülmesi, eğitimin yönetici zihinsel işlev performanslarını arttıracasına dair hipotezle uyumludur.

Tablo 11. BDKE Görevi ve KAOD Görevi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Mdn (Medyan)		SO (Sıra Ortalaması)		z
		Ön-test	Son-test	Negatif Sıra	Pozitif Sıra	
Eğitim Grubu	40	0	1	9.50	13.33	-2.00*
Kontrol Grubu	40	.50	1	13.30	11.93	-.51

* $p < .05$.

III. 8. Yaratıcılık Eğitiminin Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Eğitim sonrasında duygu düzenleme becerilerine ilişkin DKT puanlarındaki değişim, dil becerileri kontrol edilerek tekrarlayan ölçümler için ANCOVA testi yapılarak analiz edilmiştir. 2 (grup; eğitim ve kontrol) x 2 (ölçüm; ön-test ve son-test) karışık model tekrarlayan ölçüm deseninde ANCOVA analizi için gerekli olan varyansların ve regresyon eğrilerinin homojen olması varsayımları karşılanmıştır, $p > .05$. Yapılan analizler doğrultusunda ölçüm zamanına bağlı olarak ön-test ($\bar{x} = 3.44$, $SS = 1.51$) ve son-test ($\bar{x} = 3.84$, $SS = 1.60$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemiştir, $p > .05$. Buna karşın grubun ana etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır, $F(1, 77) = 11.33$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .13$ (bkz. Tablo 12). Grup ve ölçümün ortak etkisinin ise marjinal düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1, 77) = 3.31$, $p = .07$, $\eta_p^2 = .04$. James ve Asmus'un (2001) çalışmalarına benzer şekilde anlamlılık değerinin .10'dan düşük olması ve .05 düzeyine oldukça yakın olması nedeniyle grup ve ölçüm etkileşiminin sonuçları, sınır düzeyde anlamlı olarak kabul edilmiş ve post hoc incelemeleri yapılmıştır. Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırmalarına göre eğitim grubunun ön-test ve son-test duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir artış gözlenmektedir $F(1, 77) = 8.69$, $p = .01$, $\eta_p^2 = .10$ (bkz. Tablo 13). Buna karşın kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, $p > .05$. Analiz sonuçlarına göre; eğitimden sonra eğitim grubunun duygu düzenleme becerilerinin artmasına yönelik araştırma hipotezi desteklenmektedir.

Tablo 12. DKT Performansları, Dil Becerileri Kontrol Değişkenli Tekrarlı Ölçümler için ANCOVA Testinde Grubun (Eğitim ve Kontrol) Ana Etkisi

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>F</i>	η_p^2
Eğitim Grubu	40	4.08	1.64	11.33 **	.13
Kontrol Grubu	40	3.20	1.64		

** $p < .01$.

Tablo 13. *Eğitim ve Kontrol Gruplarına Göre Duygu Düzenleme Becerilerinin (n-test ve Son-test DKT) Dil Becerileri Kontrol Değişkenli Tekrarlı lmler için ANCOVA Testi Sonuçları*

	N	n-test		Son-test		F	η_p^2
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
Eğitim Grubu	40	3.63	1.76	4.35	1.19	8.69**	.10
Kontrol Grubu	40	3.25	1.37	3.33	1.66	.13	.00

** $p < .01$.

Duygu düzenleme becerilerini ölçen diğer görevlerden Hediye Bekleme-1 ve Hediye Bekleme-2 Görevleri'nin sıralayıcı düzeyde ölçümler olması sebebiyle eğitim ve kontrol grubu n-test (Hediye Bekleme-1 Görevi) ve son-test (Hediye Bekleme-2 Görevi) puanlarının arasında anlamlı bir değişim olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan analizlere göre eğitim grubunun ön-test ($Mdn= 2$) ve son-test ($Mdn= 1$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır, $z= -.73$, $p > .05$. Benzer şekilde kontrol grubunda da n-test ($Mdn= 2$) ve son-test ($Mdn= 1.5$) puanları arasında anlamlı bir değişim görülmemektedir, $z= -.70$, $p > .05$. Eğitim grubunda ön-test ve son-test performansları arasında anlamlı bir değişim olmadığı için hipotezlere uygun olmayacak şekilde eğitimin, eğitim grubunda duygusal becerileri arttırıcı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

IV. TARTIŞMA

Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimlerine yönelik çalışmaların, okul çağı çocuklarla ve genç yetişkinlerle yapılan eğitim çalışmalarına göre daha az olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, okul çağındaki çocukların bilişsel becerilerinin daha küçük yaştakilere göre daha iyi olmasıyla açıklanabilir. Bunun yanı sıra özellikle iş alanında bireylerin yaratıcı ve üretken olmalarına özen gösterilmesi, yetişkin eğitimleri geliştirmek adına etkili bir faktör olabilir. Yaratıcılık ile benlik düzenleme ilişkisini açıklamaya çalışan araştırmaların ise görece az olduğu söylenebilir. Benlik düzenleme son zamanlarda oldukça ilgi çeken araştırma konularından biri olduğu için yaratıcılık ve benlik düzenlemenin ilişkisini inceleyen araştırmaların geçmişi de görece yakın zamana dayanmaktadır. Bununla birlikte özellikle yönetici zihinsel işlevlerle yaratıcılığı inceleyen araştırmaların çelişkili bulgulara sahip olduğu görülmektedir. Ancak yaratıcılık ve benlik düzenleme arasında bilişsel esneklik, akıcılık ve dürtü kontrolü gibi ortak bilişsel mekanizmalar olması, bu iki yapı arasındaki ilişkinin pozitif olduğunu destekler niteliktedir (Benedek ve ark., 2014; Benedek ve ark., 2012; De Dreu ve ark., 2012; Diamond, 2016; Pennington ve Ozonoff, 1996). Bu nedenle yaratıcılığın hem kontrollü hem de kontrollü olmayan (esnek ve otomatik) bir doğası olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmada ise sınırlı bilgi sahibi olunan bu alanlara bilgi sağlamak önemli görülmektedir. Bu bağlamda tartışma bölümünde, yapılan bu araştırmanın yaratıcılık ve benlik düzenlemeye özgü bulguları değerlendirilecektir. Öncelikle verilen eğitimin, yaratıcılık ve benlik düzenleme üzerindeki etkisi incelenmiş ve tartışılmıştır. Ardından yaş, dil becerileri, yaratıcılık, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelenerek literatürde sınırlı bilgi sunulan konulara katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Özellikle son zamanlarda okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için yapılan eğitim çalışmalarının hız kazandığı görülmektedir. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirme amacı taşıyan bu araştırmada ise çocuklara yaratıcı hayal gücü ve sembolik oyun temelli etkinliklerden oluşan bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın ana hipotezi ise hazırlanan bu eğitimin, eğitim grubundaki çocukların yaratıcılık performansını arttıracacağı yönündedir. Bu bağlamda yapılan *t*-testi analizlerinde, ön-test

ve son-test arasında hem eğitim grubunda hem de kontrol grubunda yaratıcılığın arttığı görülmüştür. Ancak eğitimden önce gruplar arası farka bakıldığında eğitim grubunun kontrol grubundan daha yüksek düzeyde yaratıcı oldukları bulunmuştur. Dolayısıyla ön-testteki performanslar varyans analizlerinde kontrol edilerek eğitimin etkisi incelenmiştir. Araştırma hipotezine uygun olacak şekilde eğitimden sonra eğitim grubunun yaratıcılık performansının kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre, yaratıcılığı geliştirmek amacıyla verilen yaratıcı hayal gücü ve sembolik oyun eğitimlerine dair daha önceki çalışmalarda olduğu gibi eğitimin etkili olduğu görülmektedir (Moore ve Russ, 2008; Hoffmann ve Russ, 2016; Dziejewicz ve Karwowski, 2015). Bununla birlikte eğitimde dönüştürme becerilerini geliştirecek etkinlikler ve nesnelerin kullanımıyla ilgili ısınma oyunları oluşturulurken yararlanılan diğer araştırmalara da benzer şekilde eğitimin etkili olduğu söylenebilir (Garaigordobil, 2006; Garaigordobil ve Berruoco, 2011).

Yaratıcılık eğitiminin benlik düzenlemeye etkisini inceleyen ve literatür taraması esnasında rastlanan yalnızca bir araştırma (Bott ve ark., 2014) olması, bu alana ait bilgilerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bott ve arkadaşları (2014), yaptıkları araştırmayla yetişkinlere verdikleri yaratıcılık eğitiminin yönetici zihinsel işlevlere etkisini incelemiştir. Eğitimin, düşük düzey yönetici zihinsel işlevleri (dikkat ve işlem hızı) geliştirdiğini ancak yüksek düzey yönetici zihinsel işlevler (dürtü kontrolü ve bilişsel esneklik) için aynı etkiyi göstermediğini bulmuşlardır. Yapılan bu araştırmayla da yaratıcılık eğitiminin, benlik düzenlemenin alt boyutları olarak alınan yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma hipotezlerinin ikincisi ise yaratıcılık eğitiminin eğitim grubunun yönetici zihinsel işlevlerini arttıracığı yönündedir. Yaratıcılıkla yönetici zihinsel işlevin ilişkisel yönünün pozitif (Edl ve ark., 2014; Zabelina ve Robinson, 2010; Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003) ya da negatif (Radel ve ark., 2015; Carson ve ark., 2003; Sharma ve Babu, 2017) olmasına dair farklı bulgular olsa da bilişsel esneklik becerilerinin (De Dreu ve ark., 2012; Diamond, 2016) iki yapının ortak bir mekanizması olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yapılan bu araştırmadaki

yaratıcılık eğitimi sonrasında, yönetici zihinsel becerilerin özellikle bilişsel esneklik becerileri üzerinden gelişeceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; *t*-testlerine göre yönetici zihinsel işlevlere dair alınan ve stroop testi olan Gece-Gündüz (ön-test) ve Kar-Çimen (son-test) Görevleri arasında eğitim grubunda anlamlı bir artış görülürken kontrol grubunda görülmemektedir. Bu durum eğitimin yalnızca eğitim grubunda bilişsel kontrol becerilerini arttırıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak daha sonra yapılan varyans analizlerinde ön-testten sonra eğitim grubundaki artışın kontrol grubundan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla eğitimin, çocukların bilişsel kontrol becerilerini arttırmada çok az düzeyde bir değişim sağladığı söylenebilir. Yaratıcılığı arttıran eğitimin yönetici zihinsel işlevlerde *t*-testlerine göre yalnızca eğitim grubunda bir artış sağlarken varyans analizlerinde bu artışın anlamlı görülmemesi, iki yapının pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırmaları kısmi bir şekilde desteklemektedir (Edl ve ark., 2014; Zabelina ve Robinson, 2010; Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003). Bu durum çocuklara verilen yaratıcılık eğitimi süresinin kısa olmasından kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla eğitimdeki etkinliklerin ve oturumların arttırılması, yapılan müdahalenin yönetici zihinsel işlevlere olan olumlu etkisini güçlendirebilir.

Araştırmada yönetici zihinsel işlevlere yönelik alınan diğer ölçümler (BDKE ve KAOD Görevleri), bilişsel esneklik becerilerinin eğitimden sonraki gelişimini incelememizi sağlamaktadır. Bilişsel esnekliğin, hem yaratıcılık hem de yönetici zihinsel işlevlerin alt mekanizmalarından biri olması nedeniyle bu görevlerdeki performans değişimlerini gözlemlemek, yapılan araştırma açısından önemli görülmektedir. BDKE ve KAOD Görevleri arasındaki değişimlerin incelendiği parametrik olmayan testlere göre eğitim grubunun ön-testten sonra performanslarında anlamlı bir artış görülürken kontrol grubunda görülmemiştir. BDKE ve KAOD Görevleri, yönetici zihinsel işlevlerin bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik boyutlarını birlikte değerlendirmektedir. Dolayısıyla yaratıcılığı geliştiren bu eğitimin, özellikle bilişsel kontrol ve bilişsel esnekliği birlikte içeren süreçleri geliştirdiği söylenebilir. Bu durum yaratıcılık ve yönetici zihinsel işlevlerin ilişkisinde anahtar bir role sahip olduğu düşünülen bilişsel esneklik çalışmalarını desteklemektedir (De Dreu ve ark., 2012,

Diamond, 2016, Nusbaum ve Silvia, 2011). Sonuç olarak; okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarını geliştiren bu eğitim, çocukların problem ya da görev karşısında esneklik gösterebildikleri kontrol becerilerinin gelişmesini de sağlamaktadır. Bununla birlikte daha önce de belirtildiği gibi yetişkinlere verilen yaratıcılık eğitiminin, yönetici zihinsel işlevlere etkisini inceleyen tek araştırmada; eğitimin düşük düzey yönetici zihinsel işlevleri (dikkat ve işlem hızı) geliştirdiği bulunmuştur (Bott ve ark., 2014). Ancak araştırmacılar tarafından yüksek düzey yönetici zihinsel işlevler olarak tanımlanan dürtü kontrolü ve bilişsel esneklik becerilerini geliştirmediği öne sürülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışılan bu araştırmada ise Bott ve arkadaşlarının (2014) tam tersi yönünde bir bulgu elde edilmiştir. Bott ve arkadaşlarının (2014) aksine okul öncesi dönem için hazırlanan yaratıcılık eğitimi, çocukların dürtü kontrolü ve bilişsel esneklik becerilerini ölçen görevlerdeki performanslarını geliştirmiştir. Çelişkili olan bu bulgular, araştırmaların yürütüldüğü grupların farklı gelişimsel dönemde olmasından kaynaklanabilir. Aynı zamanda farklı meslek grupları açısından düşünmek ve nesnelere farklı şekillerde kullanmak gibi etkinlikler içeren bu eğitim, çocukların çeşitli bakış açılarından düşünmelerini sağlamaktadır. Diğer yandan bu farklı düşünme etkinlikleri, çocukların çeşitli fikir ya da kategoriler arasında geçişler yapmalarını da desteklemektedir. Dolayısıyla bu etkinliklerin işleyişi, çocukların bilişsel kontrol ve esneklik becerilerinin gelişmesini kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte Peker (2013), yönetici zihinsel becerileri yüksek düzeyde olan çocukların, yaratıcılıklarının da yüksek olduğunu bulmuştur. Peker'in (2013) bulgularının yanı sıra; yapılan bu araştırmayla yaratıcılık becerileri geliştirilen çocukların, yönetici zihinsel işlevlerinin de yükseldiği gösterilmektedir.

Yaratıcılık ile benlik düzenlemenin diğer boyutu olan duygu düzenlemenin ilişkisi, okul öncesi dönemde görece daha fazla çalışılan bir konudur. İlişkisel araştırmalara karşın müdahale literatürü taranırken yaratıcılık eğitiminin, duygu düzenlemeye etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın son hipotezi ise yaratıcılık eğitiminin eğitim grubunun duygu düzenleme becerilerini arttırması yönündedir. Analizler incelendiğinde, duygu düzenleme becerilerine yönelik ölçümlerden biri olan ve duyguları anlamayı ölçen ön-testteki ve

son-testteki DKT performansları arasında yalnızca eğitim grubunda anlamlı bir artış olduğu görülürken kontrol grubunda görülmemiştir. Bununla birlikte varyans analizlerinde de aynı bulgu marjinal düzeyde anlamlılıkta bulunmuştur. Elde edilen bulguların, yaratıcı düşünmek ile duyguları anlama becerilerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu bulan Sagone ve De Caroli'nin (2014b) araştırmasıyla paralel olduğu söylenebilir. Bu durumda verilen yaratıcılık eğitiminin; Pons ve arkadaşlarına (2004) göre 3 ila 11 yaş arasında gelişim gösteren duygu anlama becerilerine katkı sağladığı ifade edilebilir. Duyguları anlama ise duygu düzenlemenin bileşenlerinden biri olarak ele alındığı için bu sonuçlar, yaratıcılık ile duygu düzenlemenin pozitif ilişkili olduğunu gösteren farklı araştırmaları da dolaylı ve kısmi bir şekilde desteklemektedir (Hoffmann ve Russ, 2012; Yeh ve Li, 2008; Dillon, 2009; Butcher ve Niec, 2005). Diğer bir deyişle; çocukların yaratıcılıklarını geliştiren bu eğitim, aynı zamanda çocukların duygusal becerilerini de geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Varyans analizinde kabul edilebilir olsa da anlamlılık hassasiyetinin marjinal düzeyde olması, verilen eğitimin süresinin kısa olmasından ya da belirli bir temada oynanan sembolik oyunların etkinliklerde kısmen daha az yer almasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla anlamlılığı güçlendirmek amacıyla eğitimin içerisinde yer alan sembolik oyun etkinliklerinin (2 oturum), hayal gücü oturumlarının süresine (4 oturum) benzetilmesi yönünde eğitim üzerinde düzenleme yapılabilir. Böylelikle sembolik oyun etkinlikleri baskın olan oturumların, iki oturum daha arttırılmasıyla çocukların bu oturumlarda yaratıcı ve duygusal içerikli davranışlarını daha fazla ortaya çıkarabilecekleri düşünülmektedir.

Duygu düzenleme becerilerine yönelik alınan diğer ölçümler olan Hediye Bekleme-1 (ön-test) ve Hediye Bekleme-2 (son-test) Görevleri arasındaki değişim, parametrik olmayan testler kullanılarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda eğitim ve kontrol grubunun her ikisinde de ön-testten sonra anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla çocukların duygusal kontrolünü gösteren bu görevler arasındaki sonuçlar, duygu düzenlemenin yaratıcılıkla pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalarla uyumlu değildir (Hoffmann ve Russ, 2012; Yeh ve Li, 2008; Dillon, 2009; Butcher ve Niec, 2005). Ön-testten sonra duygusal kontrolde anlamlı bir artış bulunmaması, ön-testte kullanılan görev esnasında araştırmacının test ortamında

bulunurken son-testteki görev sırasında araştırmacının ortamı terk etmesinden kaynaklanabilir. Dolayısıyla araştırmacının ortamda olmadığını bilen çocuklar, son-test ölçümü süresince duygusal kontrollerini esneterek hediye çantasına dokunmaktadırlar.

Araştırma kapsamında yaratıcılık eğitiminin etkililiğine yönelik yukarıda anlatılan incelemelerin yanı sıra yapılan ilişkiyel analizlerle yaş, dil becerileri, yaratıcılık, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme üzerine olan sınırlı literatüre katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar, yaş ile yaratıcılık ve benlik düzenlemenin (yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme) arasındaki ilişkileri incelediklerinde daha büyük çocukların küçük çocuklardan daha yaratıcı ve daha iyi benlik düzenleme becerileri gösterdiğini bulmuşlardır (Chae, 2003; Liao, 2005; Carlson ve Moses, 2001; Carlson ve ark., 2002; Carlson ve Wang, 2007). Yapılan bu araştırmada da benzer şekilde ön-test ölçümlerinde yaş (ay) arttıkça çocukların yaratıcılık becerileri ve duygu düzenleme becerileri artmaktadır. Ancak yaş ve yönetici zihinsel işlevlerin ilişkisi adına Gece- Gündüz Görevi performansları yaşla anlamlı bir ilişki göstermezken BDKE Görevi performanslarının yaşla birlikte arttığı görülmüştür. Gece- Gündüz Görevi ile yaşın ilişkisiz bulunması literatürle ters düşmektedir. Bu durumun araştırmada yer alan örneklemeden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Gece- Gündüz Görevi'nin veri dağılımı incelendiğinde normal dağılımı ihlal etmese de örneklemin bu performansta uçlara kayma eğiliminde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu durum bu görev performansı ile yaş arasında ilişki bulunmamasına neden olabilir. Bu noktada çocukların gelişmekte olan dil becerilerinin anlaşılması önemli hale gelecektir.

Dil becerileri ile yaratıcılık ve benlik düzenlemenin ilişkilerini inceleyen araştırmalar çocukların dil becerileri arttıkça her iki alandaki becerilerinin de arttığını göstermektedir (Holmes ve ark., 2015; Bohlmann ve ark., 2015; Carlson ve Meltzoff, 2008; Fuhs ve Day, 2011; Im-Bolter ve ark., 2006; Eisenberg ve ark., 2005; Liebermann ve ark., 2007). Bu araştırmada da benzer şekilde ön-test ölçümlerinde çocukların dil becerileri arttıkça yaratıcılık becerileri de artmaktadır. Ancak dil becerisi ve yönetici zihinsel işlevin ilişkisine bakıldığında Gece- Gündüz Görevi performansları, dil becerisiyle anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Bununla birlikte yönetici zihinsel işlevlerin diğer ölçümleri olan BDKE Görevi performanslarının dil becerileriyle birlikte arttığı

görülmüştür. Gece- Gündüz Görevleri'yle dil becerisinin ilişkisiz bulunması literatürdeki bilgiler için çelişki oluşturmaktadır. Bu görev için yaş değişkeninde olduğu gibi burada da söz konusu durumun araştırmada yer alan örneklemin normal dağılımı ihlal etmeyecek şekilde görev performanslarında uçlara kayma eğiliminden kaynaklanabilir. Dolayısıyla Gece- Gündüz Görevi'nin ilişkisel incelemelerde anlamsız bulunmasının nedeni örnekleme bağlı bu sebeple açıklanabilir. Bunların yanı sıra literatüre uygun olacak şekilde dil becerisi, duygu düzenleme ölçümlerinden DKT performanslarıyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Duygu düzenlemenin diğer ölçümü olan Hediye Bekleme-1 Görevi ile dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, Hediye Bekleme-1 Görevi'nin duyguları anlama gibi dil becerilerini içerecek yetilerden ziyade sözel becerilerin arka planda kaldığı duyguların çok kısa süreli kontrolünü değerlendirmesiyle açıklanabilir.

Benlik düzenlemenin dil becerisiyle ilişkisinin yanı sıra kendi alt mekanizmaları arasındaki ilişkiyi anlamak da önemli görülmektedir. Bu araştırma kapsamında benlik düzenlemenin altında ele alınan yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme, literatürdeki diğer araştırmalardan farklı olarak birbiriyle anlamlı bir ilişki göstermemiştir (Liebermann ve ark., 2007; Kieras ve ark., 2005). Bunun yanı sıra yönetici zihinsel işlev görevleri arasında da (Gece- Gündüz ve BDKE Görevi) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aynı durum duygu düzenleme görevleri (DKT ve Hediye Bekleme-1 Görevi) arasındaki ilişki için de geçerli olmaktadır. Ancak Carlson ve Wang (2007) yaptıkları çalışmayla yönetici zihinsel işlevler ile duygu düzenlemenin dürtü kontrolü üzerinden kısmi bir şekilde ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte Liebermann ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırmada olumlu ve olumsuz duygulanımın her ikisine özgü duygusal kontrol becerileri ölçülmüştür. Blankson ve arkadaşları (2013) ise yaptıkları araştırmayla ebeveyn raporlaması olarak alınan duygu düzenleme ölçümlerinin çocukların yönetici zihinsel işlevleriyle ilişkili olduğunu bulurken çocuklardan alınan ölçümler arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir. Dolayısıyla yapılan bu araştırmada iki yapı arasında anlamlı ilişkiler bulunmaması, araştırmada yalnızca olumlu duygulanımın kontrolünün incelenmesi veya ebeveyn raporlaması alınmamasından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra iki değişkenin ilişkili

olduğunu bulan araştırmalarda değişkenlerin alt ölçümleri arasında ilişkiler olduğu görüldürken yapılan bu araştırmada hem yönetici zihinsel işlev hem de duygu düzenleme altında alınan görevler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla diğer araştırmaların aksine görevlerin kendi içerisindeki ilişkilerindeki yetersizlikler, iki yapının ilişkisini ortaya çıkarmakta sorun yaratmış olabilir.

Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve benlik düzenlemenin birlikte çalışılması görece yeni bir çalışma alanı olduğu için erken çocuklukta bu konunun incelenmesi, yaratıcılık ve benlik düzenleme ilişkilerini daha iyi açıklamamızı sağlayacaktır. Yaratıcılık ve benlik düzenlemenin alt boyutu olan yönetici zihinsel işlevler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda daha önce de söylenildiği gibi ilişkinin yönüyle ilgili çelişkili bulgular bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmada ise ön-testteki yaratıcılık görevinin, ön-testteki bilişsel kontrolü ölçen ve stroop testi olan Gece- Gündüz Görevi performansları ile negatif yönde düşük seviyede ilişki gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, genç yetişkinlik döneminde yaratıcılık ile bu araştırmaya benzer şekilde stroop testleri kullanılarak ölçülen yönetici zihinsel işlevler arasında pozitif yönde ilişki bulan araştırmalarla ters düşmektedir (Edl ve ark., 2014; Zabelina ve Robinson, 2010; Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003). Bu durum genç yetişkinlikte yaratıcılığın daha kontrollü süreçlerle ilişkili olduğunu gösterirken; erken çocukluk döneminde yaratıcılığın daha kontrolsüz ve özgür süreçlerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ancak araştırmada bilişsel kontrolün yanı sıra bilişsel esnekliği de ölçen ön-testteki BDKE Görevi'nin yaratıcılık performansı ile pozitif yönde orta seviyede bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, yaratıcılıkta bilişsel esnekliğin önemli bir süreç olduğunu vurgulayan çalışmalarla benzer sonuçlar göstermektedir (De Dreu ve ark., 2012; Diamond, 2016, Nusbaum ve Silvia, 2011). Bu bilgiler işığında okul öncesi dönemde yaratıcılığın hem kontrollü hem de esnek bilişsel becerilerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde yaratıcı hayal gücü ve sembolik oyun etkinlikleri temelinde oluşturulan yaratıcılık eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra

yaratıcılık, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerileri genel olarak yaş ve dil becerileri arttıkça artış göstermektedir. Yaratıcılık, özellikle bilişsel kontrol ve esnekliği birlikte ölçen yönetici zihinsel işlev görevleriyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda yönetici zihinsel işlevlerle duygu düzenleme becerileri arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.



V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada çocuklara yaratıcılık eğitimi uygulanmış ve eğitimin etkililiği incelenmiştir. Bu eğitimin yaratıcılığın yanı sıra benlik düzenleme becerileri üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığı zaman çocuklara verilen yaratıcılık eğitiminin çocukların yaratıcılıklarını, bilişsel ve duygusal benlik düzenleme becerilerini artırıcı bir nitelikte olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek programların, onların yaratıcılıklarının yanı sıra bilişsel ve duygusal alandaki başka becerilerine etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 4 ve 5 yaşındaki çocukların yaşları arttıkça yaratıcılık becerilerinin de arttığı görülmüştür. Daha büyük çocukların bilişsel ve duygusal benlik düzenleme becerilerinde de daha iyi oldukları gözlenmiştir. Aynı zamanda 4 ve 5 yaşındaki dil becerileri yüksek olan çocukların yaratıcılık, bilişsel ve duygusal benlik düzenleme becerilerinin de daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak okul öncesi dönemde yaratıcılık arttıkça yönetici zihinsel işlevlerdeki bilişsel esneklik becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Yapılan bu çalışmayla birlikte hem psikoloji literatüründe sınırlı olan yaratıcılık ve benlik düzenleme çalışmalarına bilgi sağlanmış, hem de okul öncesi eğitimi alanındaki uygulamalara destek sağlanmıştır. Eğitimin etkili olmasına dayanarak okul öncesinde yaratıcılığı geliştirmek için çocukların yaratıcı hayal gücü ve sembolik oyun süreçlerinin önemli olduğu söylenebilir. Bu eğitimde olduğu gibi nesnelerin sıradan olmayan çeşitli kullanımları ve nesnelere canlandırma ile ilgili etkinlikler ile çeşitli temalarda oynanan sembolik oyunlar sayesinde çocuklar farklı ve alışılmadık dışına çıkarak düşüneceklerdir. Bu nedenle eğitim uygulamalarında da okul öncesi çocuklar için bu tarz etkinlikler yapılarak çocukların yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmelidir. Yapılan etkinliklerde özellikle önce sıradan olan durumları ardından da alışılmadık dışında düşünmelerini sağlayacak etkinlikler yapılması, çocukların yakınsak ve ıraksak düşünme alanlarını genişletecektir. Bunun yanı sıra üniversitelerdeki Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi programlarının müfredatına yaratıcılık eğitimi ve uygulamalarına yönelik dersler konularak çocukların gelişiminde etkin olan öğretmenlerin yeterlilikleri artırılabilir. Eğitim alanındaki uygulamaların yanı sıra

ebeveynlerin de çocukların yaratıcılık ve benlik düzenleme becerilerindeki rolü büyüktür. Özellikle ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimde çocukların merakları, ilgileri ve farklı düşünme tarzları engellenmemelidir. Ebeveynler, merak davranışları oldukça fazla olan okul öncesi dönemdeki çocuklarının bir nesne, olay ya da durum karşısında düşüncelerini çeşitlendirmesi için rehberlik etmelidirler. Bununla birlikte çocuklarıyla birçok nesneyi farklı kullanarak bir hikaye teması üzerinden oynayacakları oyunlar, onların hem yaratıcılıklarının hem de benlik düzenleme becerilerinin geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Araştırmanın sınırlılıkları incelendiğinde uygulamaların yoğun ve zaman alıcı olması nedeniyle örneklem, Antalya'da okul öncesi eğitim gören 80 çocukla sınırlı tutulmuştur. Daha sonra yapılacak çalışmalarda sonuçların genellenebilirliğini arttırmak için daha çok sayıda çocukla çalışılabilir. Araştırmanın diğer sınırlılıklarına bakıldığında ise kullanılan ölçüm araçlarından bazıları [Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) ve Kafa- Ayaklar- Omuzlar - Dizler (KAOD) Görevleri ile Hediye Bekleme-1 ve Hediye Bekleme-2 Görevleri] sıralayıcı düzeyde ölçüm sağlamaktadır. Buna bağlı olarak bu performansların analizlerinde yapılan parametrik olmayan testler, BDKE ve KAOD Görevleri ile Hediye Bekleme-1 ve Hediye Bekleme-2 Görevleri'ne bağlı sonuçların istatistiksel gücünü azaltmaktadır. Dolayısıyla daha sonra yapılacak çalışmalarda ölçümlerin sürekli düzeyde ölçüm sağlamasına dikkat edilebilir. Aynı zamanda ön-testte kullanılan Hediye Bekleme-1 Görevi'nin uygulaması esnasında araştırmacı odada bulunurken; son-test aşamasında görevin karşılığı olan Hediye Bekleme-2 Görevi'nde araştırmacı odada bulunmamaktadır. Bu durum çocukların performansları adına araştırmacının odada olup olmamasından kaynaklanan sorunlar yaratabileceği için gelecekteki araştırmalarda görevlerin bu açıdan benzer olması yönünde çözümler üretilmelidir. Son olarak yapılan bu çalışmada yaratıcılık ölçümü için kullanılan ölçüm aracı çeşitliliğinin az olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yaratıcılığı değerlendiren tek puanlayıcının olması ise sonuçlar üzerinde yanlılık yaratmış olabilir. Bu nedenle daha sonra yapılacak olan çalışmalarda yaratıcılığı ölçen görevlerin ve puanlayıcıların sayısı arttırılabilir.

Yapılan bu araştırmayla 4 ve 5 yaşındaki çocukların daha yaratıcı olmaları için uygulanabilecek etkili bir program ortaya konmuştur. Bu programın çocukların yaratıcılıklarının yanı sıra yönetici zihinsel işlev ve duygusal becerilerine de katkı sağladığı görülmektedir. Bu noktada yaratıcılığı geliştirmenin dolaylı olarak çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini desteklediği ne sürülebilir. Yaratıcılığın geniş etkilerine dayanarak okul öncesi dönemde yapılacak olan psikoloji araştırmalarında, eğitim ve aile uygulamalarında ise yaratıcılığın rolünün daha fazla nemsilmesi gerekmektedir.



KAYNAKÇA

- Aksu- Koç, A. ve Ketrez, F. N. (2016). Anadili gelişimi. Ç. Aydın, T. Göksun, A. C. Küntay ve D. Tahiroğlu (Ed.), *Aklın çocuk hali: Zihin gelişimi araştırmaları* (ss. 13-39). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997- 1013.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linerbarger, D. L., & Wright, J. C. (2001). Creativity. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1), 67-78. doi: 10.1111/1540-5834.00125
- Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations. *Developmental Neuropsychology*, 4, 119-136.
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550. doi:10.1037/0033-295X.106.3.529
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of research on mood and creativity: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 779-806.
- Baer, J. (1991). Generality of creativity across performance domains. *Creativity Research Journal*, 4, 23-39.
- Beck, D. M., Schaefer, C., Pang, K., & Carlson, S. M. (2011). Executive Function in Preschool Children: Test-Retest Reliability. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 169-193.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75, 366-370.

- Benedek, M., Franz, F., Heene, M., & Neubauer, A. C. (2012). Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and Individual Differences, 53*(4), 480-485. doi: 10.1016/j.paid.2012.04.014
- Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M., & Neubauer, A.C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence, 46*, 73-83.
- Benedek, M., Konen, T., & Neubauer, A. C. (2012). Associative abilities underlying creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(3), 273-281. doi: IO.IO37/aOO27O59
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood: Research and Practice, 4*, 1-13.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*, 111-127.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*, 647-663.
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., Calkins, S. D., & Weaver, J. M. (2013). Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers. *Child Development, 84*(1), 346-360.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of Changes in Creativity Scores in Preschool and Junior Schoolchildren. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 86*, 358-362. doi: doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.579
- Bohlmann, N. L., Maier, M. F., & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development, 86*(4), 1094-1111.
- Bott, N., Quintin, E. M., Saggar, M., Kienitz, E., Royalty, A., Hong, D. W. C., Liu, N., Chien, Y. H., Hawthorne, G., & Reiss, A. (2014). Creativity training enhances

goal-directed attention and information processing. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 120-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2014.03.005>

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press.

Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10(2), 181-198.

Butcher, J. L., & Niec, L. N. (2005). Disruptive behaviors and creativity in childhood: The importance of affect regulation. *Creativity Research Journal*, 17, 181-193. doi: 10.1080/10400419.2005.9651478

Cacioppo, J. T., & Berntson, G. G. (1999). The affect system: Architecture and operating characteristics. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 133-137.

Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261-284). New York: Guilford Press.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616.

Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11, 282-298.

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.002

Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive functioning and theory of mind? Contributions of inhibitory control

- and working memory. *Infant and Child Development*, 11, 73-92. doi: 10.1002/icd.298
- Carr, K., Kendal, R. L., & Flynn, E. G. (2016). Eureka!: What is innovation, how does it develop, and who does it? *Child Development*, 87(5), 1505-1519.
- Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2003). Decreased latent inhibition is associated with increased creative achievement in high-functioning individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 499-506. doi: 10.1037/0022-3514.85.3.499
- Chae, S. (2003). Adaptation of a picture-type creativity test for pre-school children. *Language Testing*, 20, 178-188.
- Charles, R. E., & Runco, M. A. (2001). Developmental trends in the evaluative and divergent thinking of children. *Creativity Research Journal*, 13, 417-437. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_19
- Cheung, P. C., Lau, S., Chan, D. W., & Wu, W. Y. H. (2004). Creative potential of school children in Hong Kong: Norms of the Wallach-Kogan Creativity Tests and their implications. *Creativity Research Journal*, 16(1), 69-78. doi: 10.1207/s15326934crj1601_7
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Conti, R., Coon, H., & Amabile, T. M. (1996). Evidence to support the componential model of creativity: Secondary analyses of three studies. *Creativity Research Journal*, 9, 385-389.
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.

- Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development, 51*, 576-579.
- De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., Baas, M., Wolsink, I. & Roskes, M. (2012). Working memory benefits creative insight, musical improvisation, and original ideation through maintained task-focused attention. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*(5), 656-669. doi: 10.1177/0146167211435795
- De Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The role of attachment. *Attachment and Human Development, 4*(1), 39-54. doi: 10.1080/14616730210123139
- Delvecchio, E., Di Riso, D., Li, J. B., Lis, A., & Mazzeschi, C. (2016). Affect in play scale-preschool version: Validation on a sample of school age Italian children. *Journal of Child and Family Studies, 25*(12), 3523-3536. doi: 10.1007/s10826-016-0504-8
- Dempster, F. N. (1992). The rise and fall of the inhibitory mechanism: Toward a unified theory of cognitive development and aging. *Developmental Review, 12*, 45-75.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion, 26*(4), 667-679.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 299-317.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology, 111*, 386-404.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Green, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool age children: Integrating measurement, neuro development and*

- translational research* (pp. 11-38). Washington: American Psychological Association.
- Dillon, J. A. (2009). *Play, creativity, emotion regulation and executive functioning*. (Unpublished Ph.D. Thesis). Case Western Reserve University, USA.
- Dorfman, L., Martindale, C, Gassimova, V., & Vartanian, O. (2008). Creativity and speed of information processing: A double dissociation involving elementary versus inhibitory cognitive tasks. *Personality and Individual Differences, 44*, 1382-1390. doi: 10.1016/j.paid.2007.12.006
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child Development Perspectives, 9*(1), 32-37.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 291-300. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.10.012
- Dziedziewicz, D., & Karwowski, M. (2015). Development of children's creative visual imagination: A theoretical model and enhancement programmes, *Education 3-13, 43*(4), 382-392. doi: 10.1080/03004279.2015.1020646
- Dziedziewicz, D., Oledzka, D., & Karwowski, M. (2013). Developing 4- to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program. *Thinking Skills and Creativity, 9*, 85-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.004>
- Edl, S., Benedek, M., Papousek, I., Weiss, E.M., & Fink, A. (2014). Creativity and the stroop interference effect. *Personality and Individual Differences, 69*, 38-42.
- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology, 39*, 77-83. <https://doi.org/10.1177/0098628311430172>
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions For Child And Adolescent Development, 109*, 109-118.

- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 259-282). New York: Guilford Press.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Child Research Quarterly*, *17*, 216-231. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Elias, S. (2012). Origins of human innovation and creativity: Breaking old paradigms. In S. Elias (Ed.), *Origins of human innovation and creativity* (pp. 1-13). Oxford, UK: Developments in Quaternary Science, Elsevier.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Fehr, K. K., & Russ, S. W. (2016). Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *10*(3), 296-308. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000054>
- Fein, G. G. (1987). Pretend Play: Creativity and Consciousness. In D. Görlitz, & J. F. (Eds). *Curiosity, Imagination, and Play: On the Development of Spontaneous Cognitive and Motivational Processes* (ss. 281–304). US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sáinz, M., & Prieto, M. D. (2017). Divergent thinking and its dimensions: What we talk about and what we evaluate? *Annals of Psychology*, *33*(1), 40-47. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.1.224371>
- Flaherty, A. W. (2005). Frontotemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive. *Journal of Comparative Neurology*, *493*, 147-153. doi:10.1002/cne.20768

- Förster, J., & Dannenberg, L. (2010). GLOMOsys: A systems account of global versus local processing. *Psychological Inquiry*, 21, 175-197. doi:10.1080/1047840X.2010.487849
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10(4), 483-527. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90024-1)
- Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at Head Start. *Developmental Psychology*, 47, 404-416.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-299. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000133>
- Galyer, K. T., & Evans, J. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93-108. <https://doi.org/10.1080/0300443011660108>
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: Impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18(3), 329-345. doi: 10.1207/s15326934crj1803_8
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9
- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2-7 years old on a Stroop-like Day-Night Test. *Cognition*, 53(2), 129-153.
- Gilhooly, K. J., Fioratou, E., Anthony, S. H., & Wynn, V. (2007). Divergent thinking and executive involvement in generating novel uses for familiar objects. *British Journal of Psychology*, 98, 611-625. doi: 10.1111/j.2044-8295.2007.tb00467.x

- Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Pierucci, J. M. (2015). Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool. *Early Education and Development, 26*(7), 920-932. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1000716>
- Golden, C. J. (1975). The measurement of creativity by the Stroop Color and Word Test. *Journal of Personality Assessment, 39*, 502-506. doi: 10.1207/s15327752jpa3905_9
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Groborz, M., & Necka, E. (2003). Creativity and cognitive control: Explorations of generation and evaluation skills. *Creativity Research Journal, 15*, 183-197. doi:10.1207/S15326934CRJ152&3_09
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271-299. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Han, K. S. (2000). *Varieties of creativity: Investigating the domain-specificity of creativity in young children*. (Unpublished Ph.D Thesis). University of Nebraska, USA.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology, 61*, 569-598. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100416
- Hoffmann, J. D., & Russ, S. W. (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 10*(1), 114-125. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000039>

- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184. doi: 10.1037/a0026299
- Holmes, R. M., Romeo, L., Ciraola, S., & Grushko, M. (2015). The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1180-1197. doi: 10.1080/03004430.2014.983916
- Howse, R.B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C.D. (2003). Motivation and self regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education*, 71, 151-174.
- Hresko, W. P., Reid, D. K., & Hammill, D. D. (1999). *Test of early language development (teld) third edition*. Texas: PRO-ED.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Im-Bolter, N., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with specific language impairment: The role of executive function. *Child Development*, 77(6), 1822-1841.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. A. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 480-487. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0039826>
- James, K., & Asmus, C. (2001). Personality, cognitive skills, and creativity in different life domains. *Creativity Research Journal*, 13(2), 149-159. doi: 10.1207/S15326934CRJ1302_3
- Johnson, L. D. (1985). Creative thinking potential: another example of U-shaped development? *Creative Child & Adult Quarterly*, 10, 146-159.

- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review, 17*, 213-233. doi: 10.1007/s11065-007-9040-z
- Kashapov, M. M., Ogorodova, T. V., & Pavlova, S. A. (2016). Relationship between aggression and creativity in senior preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 233*, 264-268.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2004). Sure, I'm creative - but not in math!: Self-reported creativity in diverse domains. *Empirical Studies of the Arts, 22*, 143-155.
- Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G., & Rothbart, M. K. (2005). You can't always get what you want: Effortful control and children's responses to undesirable gifts. *Psychological Science, 16*, 391-396.
- Kim, S., Nordling, J. K., Yoon, J. E., Boldt, L. J. & Kochanska, G. (2013). Effortful control in "hot" and "cool" tasks differentially predicts children's behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*, 43-56. doi: 10.1007/s10802-012-9661-4
- Kochanska, G., Murray, K. T., Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*(2), 220-232.
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development, 67*(2), 490-507.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M. L. Hoffmann, & L. W. Hoffmann (Eds.) Review of child development research (pp. 383- 432). New York: Russell Sage Foundation
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*, 343-354.

- Kray, L. J., Galinsky, A. D., & Wong, E. M. (2006). Thinking within the box: The relational processing style elicited by counterfactual mind-sets. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 33-48.
- Lau, S., & Cheung, P. C. (2010). Creativity Assessment: Comparability of the Electronic and Paper-and-Pencil Versions of the Wallach-Kogan Creativity Tests. *Thinking Skills and Creativity, 5*, 101-107. doi:10.1016/j.tsc.2010.09.004
- Leung, A. K. Y., Qiu, L., Chiu, C. Y., Liou, S., Kwan, L. Y. Y., & Yong, J. C. (2014). The role of instrumental emotion regulation in the emotions–creativity link: How worries render individuals with high neuroticism more creative. *Emotion, 14*(5), 846-856. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0036965>
- Liao, I. C. (2005). *The study of preschool children's creativity and its correlates*. (Unpublished Master's Thesis). Chengchi University, Taiwan.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development, 22*, 511-529.
- Lin, W. L., Hsu, K. Y., Chen, H. C., & Chang, W. Y. (2013). Different attentional traits, different creativities. *Thinking Skills and Creativity, 9*, 96-106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.10.002>
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend play and physical play. *Child Study Journal, 33*, 39-52.
- Matthews, S. B. (2008). *The relationship among self-regulation, sociodramatic play, and preschoolers' readiness for kindergarten*. (Unpublished Ph.D Thesis). Northeastern University, Boston.
- Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 449-460). Cambridge: University Press.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*, 947-959.

- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders Task. *Frontiers in Psychology, 5*, 599. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00599
- McClelland, M.,M., & Cameron, C.,E. (2011). Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives, 0*, 1-7. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review, 69*(3), 220-232. <http://dx.doi.org/10.1037/h0048850>
- Mednick, S. A. (1968). Remote associates test. *Journal of Creative Behavior, 2*, 213-214. doi:10.1002/j.2162-6057.1968.tb00104.x
- Mellars, P. (2005). The impossible coincidence. A singlespecies model for the origins of modern human behavior in Europe. *Evolutionary Anthropology, 14*, 12-27.
- Møller, S. J. (2015). Imagination, playfulness, and creativity in children's play with different toys. *American Journal of Play, 7*(3), 322-346.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology, 52*(11), 1744-1762.
- Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal, 20*(4), 427-436. doi: 10.1080/10400410802391892
- Mottweiler, C. M., & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 8*(3), 277-286. doi: 10.1037/a0036083
- Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin, 103*, 27-43.

- Muzaffar, B. (2016). The development and validation of a scale to measure training culture: The TC Scale. *Journal of Culture, Society and Development*, 23, 49-58.
- Müller, U., Zelazo, P. D., & Imrisek, S. (2005). Executive function and children's understanding of false belief: How specific is the relation? *Cognitive Development*, 20(2), 173-189. doi: 10.1016/j.cogdev.2004.12.004
- Nader- Grosbois, N., & Vieillevoys, S. (2012). Variability of self-regulatory strategies in children with intellectual disability and typically developing children in pretend play situations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 140-156. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01443.x>
- Nijstad, B. A., & Stroebe, W. (2006). How the group affects the mind: A cognitive model of ideation in groups. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 186-213.
- Nijstad, B. A., De Dreu, C. K. W., Rietzschel, E. F., & Baas, M. (2010). Towards a dual-pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology*, 21, 34-77. doi:10.1080/10463281003765323
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39, 36-45. doi: 10.1016/j.intell.2010.11.002
- Peker, H. (2013). *Anaokulu çocuklarında benlik düzenleme ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 51-87.
- Pesut, D. J. (1990). Creative thinking as a self-regulatory metacognitive process - a model for education, training and further research. *The Journal of Creative Behavior*, 24(2), 105-110. DOI: 10.1002/j.2162-6057.1990.tb00532.x

- Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions: The case for the content generality of creativity. *Creativity Research Journal*, *11*, 179-182.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, *45*(3), 605-619. doi: 10.1037/a0015365.
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022
- Radel, R., Davranche, K., Fournier, M., & Dietrich, A. (2015). The role of (dis)inhibition in creativity: Decreased inhibition improves idea generation. *Cognition*, *134*, 110-120. doi:10.1016/j.cognition.2014.09.001
- Reese, H. W., Lee, L. J., Cohen, S. H., & Puckett, J. M. (2001). Effects of intellectual variables, age, and gender on divergent thinking in adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, *25*(6), 491-500. doi: 10.1080/01650250042000483
- Richards, R. (1990). Everyday creativity, eminent creativity, and health: Afterview for CRT issues on creativity and health. *Creativity Research Journal*, *3*, 300-326.
- Runco, M. A. (1987). The generality of creative performance in gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, *31*, 121-125.
- Runco, M. A. (1989). The creativity of children's art. *Child Study Journal*, *19*, 177-190.
- Runco, M. A. (1991). The evaluative, valuative, and divergent thinking of children. *The Journal of Creative Behavior*, *25*(4), 311-319. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1991.tb01143.x>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. USA: Elsevier Academic Press.

- Runco, M. A., & Charles, R. E. (1993). Judgments of originality and appropriateness as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences, 15*, 537-546. doi:10.1016/0191-8869(93)90337-3
- Russ, S. W. (1993). *Affect and creativity: The role of affect and play in the creative process*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russ, S. W. (2014). *Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity*. USA: American Psychological Association.
- Russ, S. W., & Kaugars, A. S. (2001). Emotion in children's play and creative problem solving. *Creativity Research Journal, 13*(2), 211-219. doi: 10.1207/S15326934CRJ1302_8
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play, 6*(1), 136-148.
- Russ, S. W., Robins, A. L., & Christiano, B. A. (1999). Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal 12*, 129-139.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014a). Emotion comprehension and divergent thinking: What's their relationship in developmental age? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 585-589. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.261
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014b). The relationship between emotion comprehension and mental synthesis in developmental age. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 590-595. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.262
- Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive function and impulse control. *Child Development, 48*, 367-380. doi:10.2307/1128629
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Massachusetts: Blackwell.
- Seng, K. Q., Keung, H. K., & Cheng, S. K. (2008). Implicit theories of creativity: A comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *Compare: A*

Journal of Comparative and International Education, 38(1), 71-86. doi: 10.1080/03057920701419959

Sharma, S., & Babu, N. (2017). Interplay between creativity, executive function and working memory in middle-aged and older adults. *Creativity Research Journal*, 29(1), 71-77. doi: 10.1080/10400419.2017.1263512

Shennan, S. (2001). Demography and cultural innovation: A model and its implications for the emergence of modern human culture. *Cambridge Archaeological Journal*, 11, 5-16.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 381-395.

Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Willse, J. T., Barona, C. M., Cram, J. T., Hess, K. I., Martinez, J. L., & Richard, C. A. (2008). Assessing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 68-85. doi: 10.1037/1931-3896.2.2.68

Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 1-21. <https://doi.org/10.1002/icd.2038>

Sokol, B. W., & Müller, U. (2007). The development of self-regulation: Toward the integration of cognition and emotion. *Cognitive Development*, 22(4), 401-405. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.008>

Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C., & Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity: Realizing a benefit of primary school arts

- education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 128-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000018>
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688. doi:10.1037/0003-066X.51.7.677
- Subbotsky, E., Hysted, C., & Jones, N. (2010). Watching films with magical content facilitates creativity in children. *Perceptual and Motor Skills*, 111(1), 261-277.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2012). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi kullanım klavuzu*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Creativity and Learning*, 94(3), 663-681. <http://www.jstor.org/stable/20026936>
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking- norms technical manual research edition- verbal tests, forms A and B- figural tests, forms A and B*. Princeton: Personnel Pres. Inc.
- Vartanian, O., Martindale, C, & Kwiatkowski, J. (2007). Creative potential, attention and speed of information processing. *Personality and Individual Differences*, 43, 1470-1480. doi:10.1016/j.paid.2007.04.027
- Vieillevoye, S., & Nader-Grosbois, N. (2008). Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 256-272. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.003>
- Viglas, M., & Perlman, M. (2017). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4). doi: 10.1007/s10826-017-0971-6
- Vinichuk, N. V., & Dolgova, M. V. (2016). The image of happiness among children with different levels of creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 481-485. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.198

- Vygotsky, L. S. (1967a). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Vygotsky, L. S. (1967b). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Wallace, C. (2013). *Pretend play and resiliency: A follow-up study of school-aged children*. (Unpublished Master's thesis). Case Western Reserve University, US.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children a study of the creativity intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7, 131-149.
- Williams, F. (1980). *Creativity Assessment Packet*. New York: D.O.K. Publishers.
- Yeh, Y. C., & Li, M. L. (2008). Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama, and preschoolers' creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42, 131-149. doi:10.1002/j.21626057.2008.tb01291.x
- Yeh, Y., & Lin, C. F. (2015). Aptitude-treatment interactions during creativity training in e-learning: How meaning-making, self-regulation, and knowledge management influence creativity. *Educational Technology & Society*, 18(1), 119-131.
- Yue, X. D., & Hui, A. N. (2015). Humor styles, creative personality traits, and creative thinking in a Hong Kong sample. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 117(3), 845-855.
- Zabelina, D. L., & Robinson, M. D. (2010). Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(3), 136-143.
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*, 1, 1-29.

EKLER

Ek-1 Bilgilendirilmiş Onam Formu



EGE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI (EGEBAYEK)

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Psk. Şule İmran Karadayı tarafından yürütülen "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitiminin Yaratıcılık Performansı, Yönetici İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Sevgili Anne-Baba,

Ben Ege Üniversitesi Gelişim Psikolojisi yüksek lisans tez araştırmasını sürdürmekte olan Psk. Şule İmran Karadayı. Okul öncesi dönemdeki çocuğunuzun yaratıcılığının, onu gelişiminde büyük rolü olduğunu biliyor muydunuz? Yurtdışında yapılmış olan araştırmalar, yaratıcılıkları gelişmiş olan çocukların zihinsel ve duygusal benlik düzenleme performanslarının daha iyi olduğunu söylüyor. Bu sebeple biz de çocukların yaratıcılıklarına katkıda bulunacak bir eğitim hazırladık ve bunun etkililiğini gözlemlemek istiyoruz. Sizden çocuklarınızın bilimsel bir araştırma için bizimle çeşitli oyunlar oynamalarına izin vermenizi rica ediyoruz. Araştırmamız 4 ve 5 yaşındaki çocukların yaratıcılıkları ile zihinsel ve duygusal alanlarda kendilerini denetleme becerileri hakkındadır.

Araştırma süresince üç hafta boyunca, haftada iki kez çocuklarla yaratıcılıklarını geliştiren oyunlar oynanacak ve nesnelerin kullanımlarıyla ilgili yaratıcı etkinlikler gerçekleştirilecektir. Bu eğitimin öncesinde ve sonrasında çocukların zihinsel ve duygusal kontrol becerilerini anlamaya yarayan oyun-görevler uygulanacaktır. Çocuğunuzun bu oyun-görevlerdeki performansı bireysel performansı ölçmez. Yaş gruplarına özgü gelişim basamaklarını anlayabilmek ve yalnızca bilimsel amaçlar için performansları gözlemlenir. Oyunlarda bazı kukla, kartlar ve duyguları tanımlaması istenen kısa öyküler kullanılacaktır. Bizim performans ölçümü için kullandığımız görevler, gelişim psikolojisi literatüründe pek çok araştırmacı tarafından farklı kültürlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Okul öncesi yaş grubundaki çocuklar için, bu görevler eğlenceli birer oyundan ibarettir. Oynamaya başlamadan önce çocuğunuzun oynamak isteyip

istemediği sorulacak ve istediği zaman oyundan ayrılmasına izin verilecektir. Duygusal kontrol becerisi ölçülen bir oyunda çocukların duygusal kontrol davranışlarını gözlemleyebilmek için 3 dakikalık bir video kaydı alınacak ve bu kayıt bu araştırmanın bilimsel amaçları dışında hiçbir yerde kullanılmayacak veya paylaşılmayacaktır. Oyunlar sonunda çocuğunuza her oyun tekrar anlatılacak ve katılımı için teşekkür edilerek beğeneceği bir yapıştırma hediye edilecektir. Günümüzde çocukların duygu ve düşüncelerini nasıl düzenleyebileceklerini anlamamız her geçen gün daha da gerekli olmaktadır. Bunun yanı sıra yaratıcılığın temelini oluşturan farklı düşünme becerilerinin gelişmesi çocukların olaylara ya da durumlara karşı farklı açılardan yaklaşabilmelerini ve yeni çözümler üretebilmelerini sağlamaktadır. Bu sebeple araştırmamıza katılımınızı önemle rica ederim.

Araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayalı olup herhangi bir durumda katılımdan vazgeçmeniz veya verilerinizin kullanılmasını istememeniz halinde araştırmadan geri çekilmeyi talep edebilirsiniz. Araştırmaya dair sormak ve iletmek istediğiniz herhangi bir konu olduğu takdirde aşağıda belirtilen yollardan benimle iletişime geçebilirsiniz. Araştırma tamamlandıktan sonra elde edilen bulgular tarafınıza bildirilecektir.

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (El yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

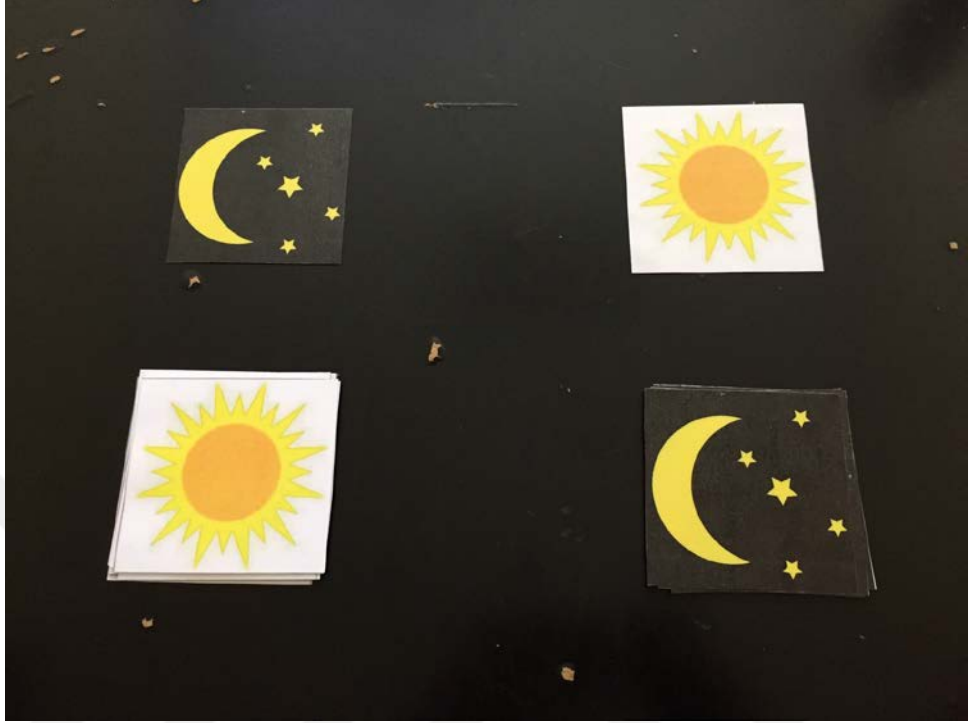
Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

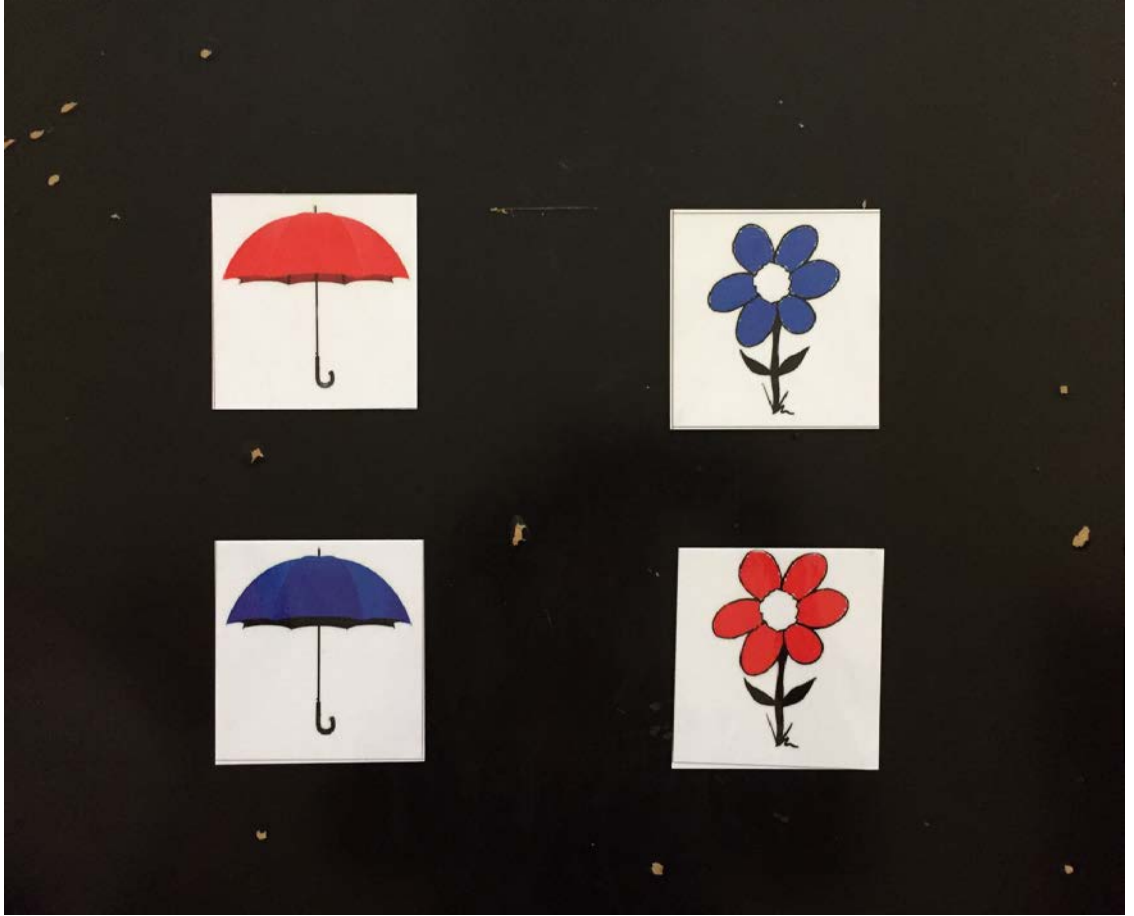
İmzası:

İletişim: suleimrankaraday@gmail.com

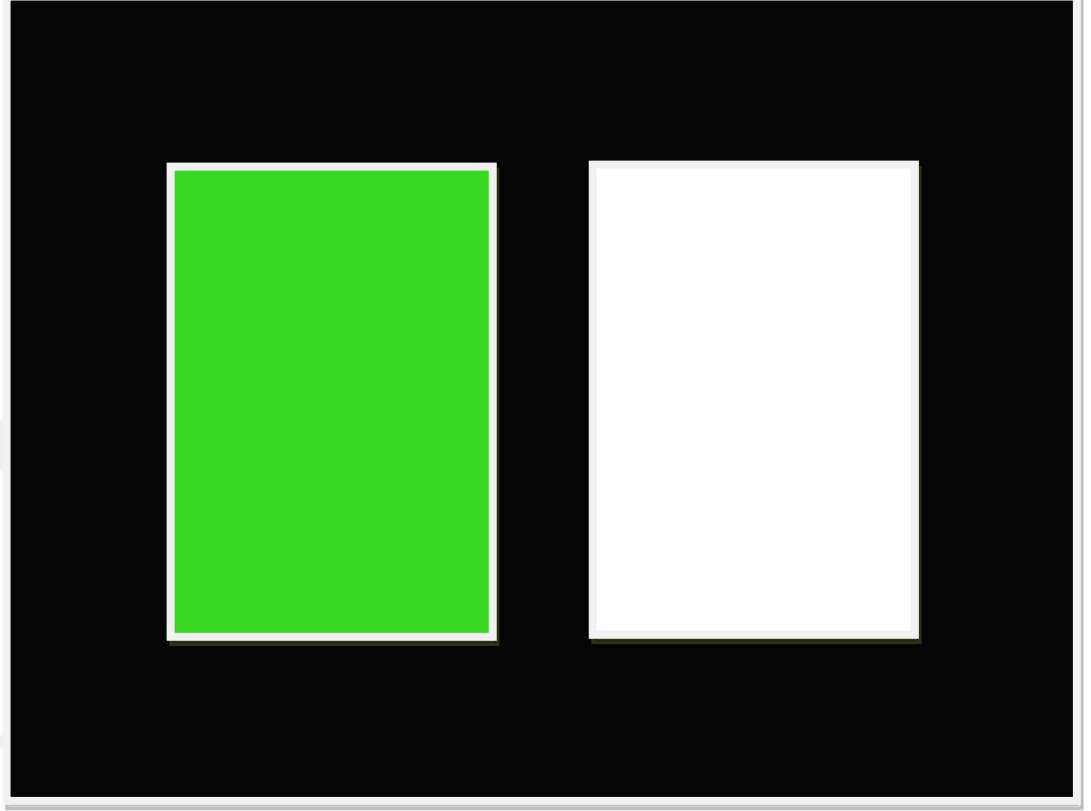
Ek-2 Gece- Gündüz Görevi



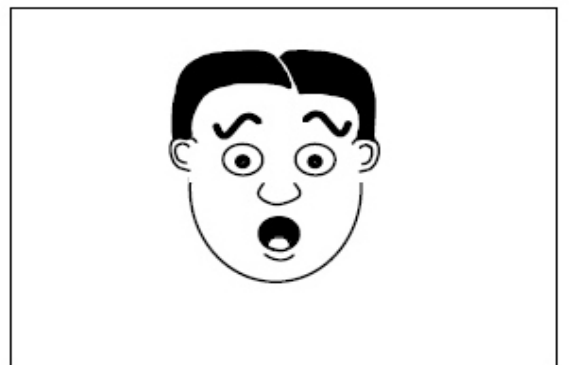
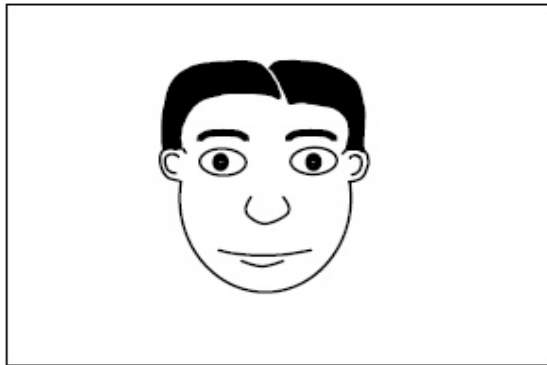
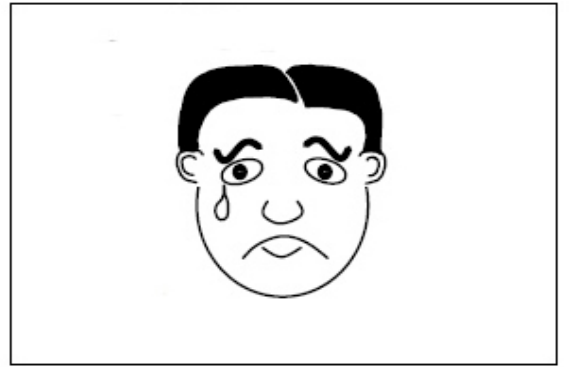
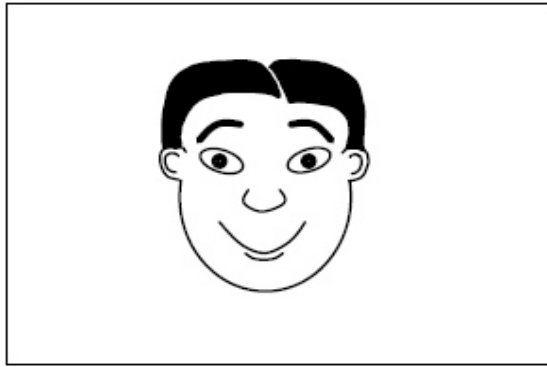
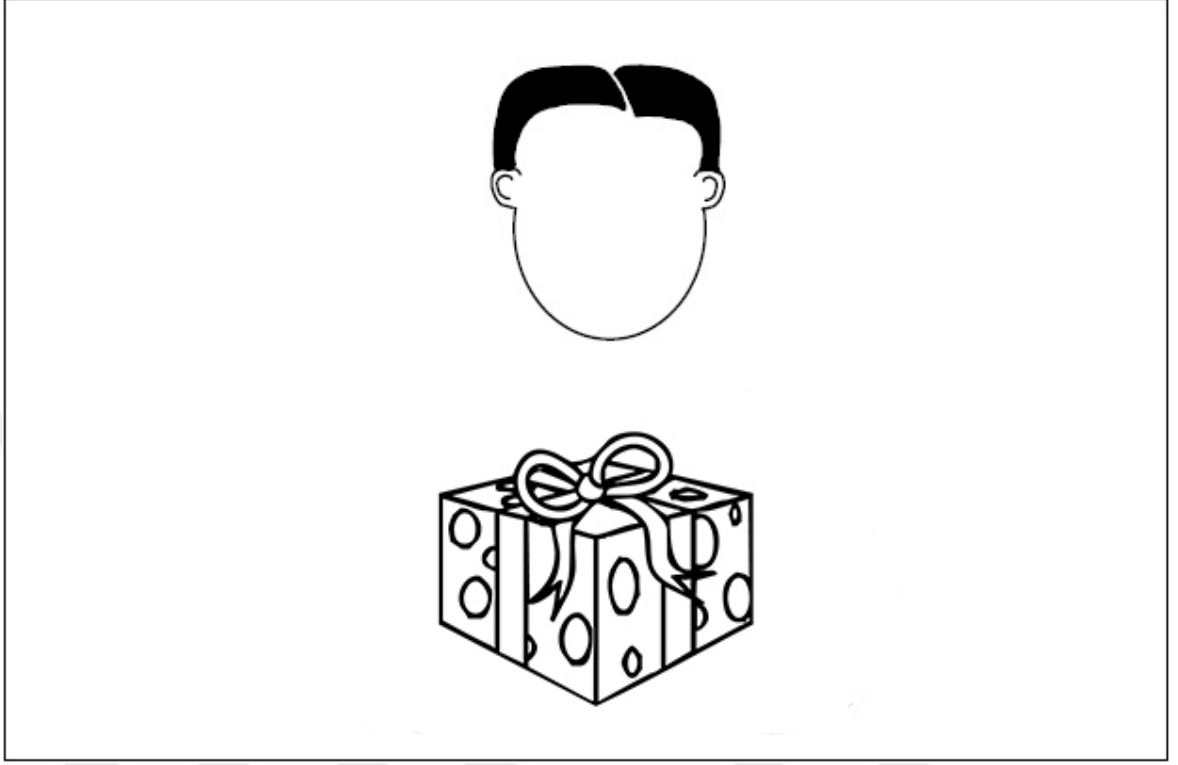
Ek-3 Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) Görevi



Ek-4 Kar-Çimen Görevi



Ek-5 Duyguları Kavrama Testi



Ek- 6 Eğitimde Kullanılan Bazı Materyaller



ÖZGEÇMİŞ

25 Temmuz 1994'te Antalya'da doğdu. İlköğretim ve lise eğitim hayatını Antalya'da tamamladı. 2012 yılında tam burslu olarak girdiği İzmir Üniversitesi Psikoloji bölümünden 2016 yılında mezun oldu. Aynı yıl Ege Üniversitesi'nde Gelişim Psikolojisi alanında eğitim veren tezli yüksek lisans programına başladı. Lisans eğitiminde 2015 yılında Deneysel Psikoloji dersi kapsamında "Test Öncesi Verilen Yönergenin Farklılaşması Sonucu Oluşan Beklentinin ve Soru Formunun Farklılaşmasının Matematik Performansı ve Üstbilişsel İzlemeye Etkisi" adlı kendi laboratuvar araştırmasını yürüttü. İzmir Harikalar Diyarı Anaokulu, Akdeniz Üniversitesi Hastanesi, Antalya Büyükgebiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde stajyer psikolog olarak çalıştı. Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, İzmir/ Eşrefpaşa öğrenim biriminde gönüllü olarak uzun yıllar birçok hizmet verdi. En son 2016-2017 eğitim yılında Özel Harikalar Diyarı Anaokulu'nda psikolog olarak çalıştı.

İletişim: suleimrankaraday@gmail.com

ÖZET

Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitiminin Yaratıcılık Performansı, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki yaratıcılığı geliştirmek için bir eğitim programı geliştirmek ve eğitimin benlik düzenleme boyutları olan yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenlemeye etkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemini, Antalya'da okul öncesi eğitim gören 4 ve 5 yaşındaki 80 çocuk oluşturmaktadır. Eğitim grubuna hayal gücü ve sembolik oyun etkinliklerine dayalı olan yaratıcılık eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yaratıcılık değerlendirilirken, ön-testte Alternatif/ Farklı Kullanım Görevi, son-testte Örnekleme Görevi kullanılmıştır. Benlik düzenleme boyutlarından yönetici zihinsel işlevler, ön-testte Gece- Gündüz Görevi ve Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) Görevi'yle ölçülürken, son-testte Kar- Çimen Görevi ve Kafa- Ayaklar- Omuzlar- Dizler (KAOD) Görevi'yle ölçülmüştür. Duygu düzenleme ise ön-test ve son-testte Duygu Kavrama Testi (DKT) kullanarak ölçülmüştür. Duygu düzenlemeye dair ön-testteki diğer ölçüm, Hediye Bekleme-1 Görevi'yken; son-testte, Hediye Bekleme-2 Görevi'dir. Kontrol değişkeni olarak belirlenen dil becerileri, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ile ölçülmüştür.

Analizler esnasında *t*-testleri, Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, karışık model tekrarlayan ölçümler için ANOVA ve ANCOVA varyans analizleri kullanılmıştır. Bulgulara göre eğitimden sonra çocukların yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yönetici zihinsel işlev ölçümlerinden olan BDKE ve KAOD Görevi arasında eğitimden sonra artış olduğu bulunmuştur. Duygu düzenleme ölçümlerinden DKT puanlarının ise eğitimden sonra arttığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: yaratıcılık, benlik düzenleme, yönetici zihinsel işlevler, duygu düzenleme

ABSTRACT

The Effects of Creativity Training on Creativity Performances, Executive Functions, and Emotion Regulation Skills in Preschool Children

The purpose of this study is to develop a program that enhances the creativity of the preschoolers and also to analyze the dimensions of self-regulation, which are executive functions and emotion regulation. Participants consisted of a group of 80 pre-school age (4-5) children. The training group was given creativity training based on imagination and pretend play. Control group was given no training. Two tests were used for the rating of creativity, as for the pre-test Alternate Uses Task and for post-test Instances Task. Executive functions were rated with Day-Night Task and Standard Dimensional Change Card Sort (DCCS) Task for the pre-test, and Grass-Snow Task, Head-Toes-Shoulders-Knees (HTSK) Task for the post-test. Emotion regulation on the other hand was rated with, both for the pre-test and for the post-test, Test of Emotion Comprehension (TEC). Another way of rating the emotion regulation was Gift Waiting-1 Task for the pre-test and Gift Waiting-2 Task for the post-test. Linguistic skills was determined to be the control variable and was measured with Test of Early Language Development for Turkish children.

Analyzing the results; *t*-Tests, Mann Whitney U and Wilcoxon Sign-Rank Test, for the mixed model repeated measures ANOVA and ANCOVA were used. Results showed that the creativity and TEC scores of the children were higher after the program. Between the Standard DCCS Task and HTSK Task, scores were higher after the program.

Keywords: creativity, self-regulation, executive functions, emotion regulation